



# Die Österreichische Volkshochschule

Magazin für Erwachsenenbildung

Schwerpunkt

# Positionen zur Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung  
und Migration  
**Institutionelle Strategien  
zwischen Diversity und  
Antidiskriminierung**

SEITE 13

Begründungen für  
Erwachsenenbildung  
**Notwendigkeit und Nutzen  
aus der Sicht der Lernenden**

SEITE 34

PIAAC und Adult  
Education Survey  
**Für eine konzertierte Aktion  
Erwachsenenbildung**

SEITE 38

# Inhalt

## Editorial

- 1 „Windelweiche Bildungspolitik“?

## Medienpreise

- 2 Fernsehpreis der österreichischen Erwachsenenbildung

## Schwerpunkt Positionen zur Erwachsenenbildung

- 3 „Bildungsmilieus im Wandel“  
5 Was bleibt, wenn die Menschen gehen? Maßnahmen zur Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur  
9 Welche Aus- und Weiterbildung brauchen wir in Zukunft?  
Europäische Benchmarks und internationale Migration als Herausforderungen  
13 Erwachsenenbildung „mit Migrationshintergrund“ (?)  
Institutionelle Strategien zwischen Diversity und Antidiskriminierung  
16 Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die „Wissensgesellschaft“?  
21 Erwachsenenbildung als globale Aufgabe  
24 Geschichten erfinden – Erkenntnisse suchen  
28 Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung  
31 Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung: Wirkung und Wirkungsorientierung  
34 „Warum lernen wir nicht autodidaktisch?“

## Bildungsthemen aktuell

- 38 Adult Education Survey 2013 (AES) und Grundkompetenzen Erwachsener (PIAAC)  
41 Erwachsenenbildung zu PISA: Bisherige Maßnahmen unzureichend

## Aus den Volkshochschulen

- 42 VHS Götzis am Garnmarkt: Ein guter Platz für Bildung  
43 Badener Urania – eine „Alte Dame“ feiert Geburtstag  
43 VÖV-Fachtagung Kunst und Kultur  
44 Neues VÖV-Büro eröffnet  
45 VHS Wien-Zentrale neu  
46 Mehr Geld für Erwachsenenbildung gefordert

## Personalia

- 46 In Memoriam Mag. Andreas Kompek (1963–2013)  
47 Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen  
49 Barbara Prammer: 60  
50 Ehrung für Hans Altenhuber  
50 Auszeichnung für Grete Wallmann

## Rezensionen

- 51 Christian H. Stifter/Wilhelm Filla (Hrsg.). Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber  
52 Marion Grein: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende  
52 Urs Widmer: Reise an den Rand  
53 Wilhelm Filla: Die Alternative politische Bildung  
53 Gerhard Niedermair (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung.  
54 Markus Gabriel: Warum es die Welt nicht gibt.

## Autor/innen

- 56 Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben  
57 Impressum

# „Windelweiche Bildungspolitik“?

GERHARD BISOVSKY

In einem Kommentar in der Tageszeitung „Die Presse“ hat Michael Fleischhacker vor kurzem das Arbeitsübereinkommen der Koalitionsregierung als ein „windelweiches Regierungsprogramm“ bezeichnet.<sup>1</sup> Ob und wie nun die Vorhaben der Bundesregierung für die Erwachsenenbildung zu bewerten sind, soll hier kurz erläutert werden.

Auf den ersten Blick gestalten sich die Formulierungen zur Erwachsenenbildungspolitik recht dürftig, wenn wir einen Blick in das Bildungskapitel werfen. Als Herausforderung wird die Erleichterung des Zuganges zu Bildung im Erwachsenenalter definiert. Gezählte zwei Maßnahmen werden in diesem Kapitel angeführt, nämlich erstens die Verlängerung der bestehenden 15a-Vereinbarung<sup>2</sup> zum Nachholen von Bildungsabschlüssen (Basisbildung und Pflichtschulabschluss) und zweitens der Ausbau der Bildungsinformation und der Bildungsberatung im Bereich der Erwachsenenbildung.

In anderen Kapiteln des Arbeitsübereinkommens finden sich jedoch noch weitere für die Erwachsenenbildung relevante Feststellungen und Maßnahmen, auf die hier exemplarisch eingegangen werden soll.

Im Kapitel „Wachstum und Beschäftigung“ werden mehrere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung angesprochen, zum Beispiel für die überbetriebliche Berufsausbildung und das Jugendcoaching. Die Verbesserung des Programms „Lehre mit Matura“ und die Sicherstellung des gebührenfreien Zugangs ist ebenfalls ein Thema. Im gleichen Kapitel werden auch Maßnahmen im Zusammenhang von PIAAC<sup>3</sup> erwähnt. So soll die Weiterbildungsbeteiligung aller Altersgruppen angehoben und die „Grundkompetenzen im Berufsleben“ verbessert werden. Weiters werden Maßnahmen zur Erhöhung der Frauenbeschäftigung und der Beschäftigung von älteren Menschen angeführt; im landwirtschaftlichen Bereich wird die Sicherstellung der „Eigenständigkeit der landwirtschaftlichen Beratungs- und Bildungseinrichtungen“ angeführt. Erwachsenenbildungsrelevante Themen findet sich zudem in verschiedenen anderen Kapiteln, etwa im Kapitel „Integration“ – hier geht es beispielsweise um die Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen. Es werden auch Maßnahmen für Frauen angesprochen wie etwa Weiterbildung im Rahmen von Karenzmanagement oder Beratung für Wiedereinsteigerinnen. Im Unterkapitel „Kultur“ wird die verstärkte Kooperation von Kultur- und Bildungseinrichtungen erwähnt; die Aus- und Weiterbildung von Journalist/innen findet sich im Subkapitel „Zugang zu Wissen und Information durch eine innovative Medienpolitik“. Im Kapitel „Länger gesund leben und arbeiten“ wird eine Harmonisierung der Sozial- und Gesundheitsberufe durch die „Schaffung einer Bundeskompetenz zur gesamthaften Abstimmung mit den Pflegeberufen“ gefordert sowie mehrere Maßnahmen für spezielle Zielgruppen.

Alles in allem: Es ist schon einiges für die Erwachsenenbildung Relevantes in diesem Regierungsprogramm. Auch und gerade für Volkshochschulen finden sich viele Vorhaben und Maßnahmen, die aktuell und in naher Zukunft für die konkrete Ausgestaltung der Bildungsarbeit wichtig sein werden.

Allerdings muss auch angemerkt werden, dass viele strukturell wirksame Maßnahmen für den Erwachsenenbildungssektor, wie sie etwa im Papier der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) vom 23. September 2013<sup>4</sup> gefordert wurden, in den Regierungsverhandlungen offensichtlich keine Berücksichtigung gefunden haben. Dies betrifft etwa die Integration der Berufsreifeprüfung in eine 15a-Vereinbarung, die Schaffung eines bundesweiten Gesetzes zur Studienberechtigungsprüfung, die Schaffung eines zeitgemäßen Urheberrechts, das eine freie Werknutzung auch für anerkannte Einrichtungen der gemeinnützigen Erwachsenenbildung vorsieht und Lernplattformen sowie digitale Medien für Bildung und Forschung berücksichtigt, die Schaffung eines gesetzlichen Rahmens für das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung zur Vergabe von staatlich anerkannten Zertifikaten, die Sicherstellung der Weiterbildungsakademie, die bessere Integration der Erwachsenenbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen und eine verbesserte Finanzierung der Erwachsenenbildung sowie die Weiterführung und Valorisierung der Leistungsvereinbarungen, um nur einige zu nennen. Diese auf die Verbesserung der Strukturen und Bedingungen für erwachsenenbildnerisches Arbeiten ausgerichteten Forderungen sind längerfristig wirksam und sichern nachhaltig Beiträge der Erwachsenenbildung zur Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft in Österreich und verbessern die Chancen der Menschen in Alltag und Beruf.

//

**Mit dieser Ausgabe erscheint das Magazin für Erwachsenenbildung „Die Österreichische Volkshochschule“ (ÖVH) zum 250. Mal. Die ÖVH erscheint seit dem Dezember 1950 vierteljährlich. Sie ist das Organ des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung, die sowohl als Printausgabe als auch online verfügbar ist.**

**Diese Jubiläumsnummer haben wir zum Anlass genommen, wissenschaftlich renommierte Autor/innen um einen Beitrag zu bitten. So finden sich in dieser Ausgabe der ÖVH viele Beiträge zum Generalthema „Positionen zur Erwachsenenbildung“. Mit diesen Beiträgen regen wir zum Diskurs über Aufgaben, Funktionen und Perspektiven der Erwachsenenbildung und der Volkshochschulen an.**

1 Die Presse, 12.1.2014. Das Arbeitsprogramm der Bundesregierung 2013–2018 mit dem Titel „Erfolgreich. Österreich“ ist im Internet hier zu finden: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>

2 Gemäß § 15a Bundesverfassungsgesetz (B-VG) können der Bund und einzelne oder alle Länder Vereinbarungen über Angelegenheiten ihres Wirkungsbereiches schließen. Die 15a-Vereinbarungen binden sowohl den Bund als auch die Bundesländer bei den getroffenen Vereinbarungen.

3 PIAAC steht für „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ und ist die OECD-Studie zur Untersuchung von allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Erwachsenen wie das Lesen und Verstehen von kurzen Texten oder einfache alltägliche Rechnungen und die Problemlösungskompetenz mit Hilfe von Computern und Internet. Siehe Beitrag auf Seite 35.

4 Online im Internet verfügbar unter: [http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/KEBOe\\_Forderungen\\_Bundesregierung\\_2013.pdf](http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/KEBOe_Forderungen_Bundesregierung_2013.pdf) [19.01.2014]

# Fernsehpreis der österreichischen Erwachsenenbildung

Die vier Verbände der Erwachsenenbildung, die Arbeitsgemeinschaft Bildungshäuser Österreich, der Böhreiverband Österreich, der Verband Österreichischer Volkshochschulen und das Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich schreiben den Fernsehpreis der Erwachsenenbildung aus.

## 46. Fernsehpreis der Erwachsenenbildung

2014 wird der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung zum 46. Mal verliehen. Für die Preisvergabe kommen österreichische Produktionen oder Produktionen, bei denen österreichische Sender maßgeblich beteiligt sind, inklusive Auftrags- und Koproduktionen österreichischer Sender in Betracht, die im vergangenen Jahr (2013) erstmals in Österreich gesendet wurden.

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung wird in drei Sparten vergeben: Dokumentation; Fernsehfilm, inklusive Serien; Sendungsformate, Sendereihen.

Vorschläge für die Zuerkennung des Preises können von Teilnehmer/innen und

Mitarbeiter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung, von Fernsehkritiker/innen der Presse, von österreichischen Fernsehsendern sowie von Produzent/innen und von den Seher/innen des österreichischen Fernsehens **bis spätestens 12. Februar 2014 (Poststempel)** eingebracht werden. Der Tag und die Sendezeit der Ausstrahlung sind bei der Einreichung anzuführen.

Über die Preisvergabe entscheidet im März 2014 eine Jury, der Vertreter/innen der preisverleihenden Verbände der Erwachsenenbildung sowie Journalistinnen und Journalisten österreichischer Printmedien angehören. //



Fernsehpreis der Erwachsenenbildung



Unterlagen zur Einreichung für den Fernsehpreis können Sie von der VÖV-Homepage downloaden: <http://www.vhs.or.at/212> oder vom Büro Medienpreise, Christine Rafetseder, Tel. 01 216 4226-15, E-Mail [christine.rafetseder@vhs.or.at](mailto:christine.rafetseder@vhs.or.at) anfordern.

### Preisträger/innen Fernsehpreis 2013



**Sparte: Dokumentation**  
„Familie andersrum – Homosexuelle mit Kind“  
Sendungsgestalter: Thomas Grusch,  
Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Krimbacher



**Sparte: Fernsehfilm inkl. Serie**  
„So wie du bist“  
Drehbuch: Uli Brée  
Regie: Wolfgang Murnberger



**Sparte: Sendungsformate bzw. Sendereihen**  
„Jahrzehnte in rot-weiß-rot“  
Sendungsgestalter: Wolfgang Stickler, Robert Gokl und Peter Liska  
Sendungsverantwortlicher:  
Andreas Novak

### Preisträger Axel-Corti-Preis 2013



Kurt Langbein

Fotos: © ORF/Günther Pichlkostner

# „Bildungsmilieus im Wandel“

**Immer mehr Menschen nehmen an Weiterbildung teil, aber es bestehen immer noch große Unterschiede in der Beteiligung zwischen gesellschaftlichen Gruppen. Die größten Unterschiede sind hinsichtlich der schulischen Vorbildung und der beruflichen Position zu erkennen, das zeigen die aktuellen Ergebnisse des Adult Education Survey 2012 (für Österreich siehe Statistik Austria, 2013) und bestätigen damit erneut, dass die Weiterbildung nicht kompensatorisch Bildungsbenachteiligung ausgleicht, sondern die Bildungsverläufe verstetigt, die früh in der Schule und Familie angebahnt wurden.**

Schwerpunkt

CAROLA ILLER

Angesichts der steigenden Bedeutung von Bildung für ein selbstbestimmtes Leben und die Teilhabe in der Gesellschaft stellt sich die Frage, warum Weiterbildung ungleich in Anspruch genommen wird und gerade diejenigen der Weiterbildung fern bleiben, die mit ungünstigen Startbedingungen das Schul- und Ausbildungssystem verlassen. Eine zentrale Erkenntnis aus den Studien zur Nicht-Teilnahme ist, dass es vielfältige Motive und Ursachen für die Nicht-Teilnahme gibt und deshalb differenzierte Analysen und Handlungsansätze erforderlich sind. Vor allem ist es wichtig, nicht Defizite bei den (Nicht-)Teilnehmenden zu suchen, sondern Barrieren in der (Bildungs-)Organisation zu identifizieren (vgl. Iller, 2009). Nicht-Teilnahme ist Ergebnis eines – mehr oder weniger bewussten – Abwägungsprozesses von Aufwand und Ertrag einer Weiterbildungsteilnahme (vgl. Erler, 2010, S. f.). Dabei spielen Zeit, Kosten, Mobilitätsaufwand und Ähnliches ebenso eine Rolle, wie der erwartbare Nutzen oder Wert, der einer Weiterbildung zugesprochen werden kann. Vor allem Letzteres ist in der Weiterbildungsforschung in den vergangenen Jahren mit Bezug auf die Milieuforschung präzisiert und in entsprechenden Handlungsansätzen für Bildungseinrichtungen bearbeitet worden (vgl. z. B. Bremer & Kleemann-Göhring, 2011; Tippelt et al., 2008).

In einer Pilotstudie zur „Zukunft des Bildungsmarketing unter Berücksichtigung der Bildungsmilieus und der Bildungsbeteiligung“ haben Studierende der Politischen Bildung und Mitarbeiter/innen der Abteilung Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Johannes Kepler Universität in Linz eine erste Bestandsaufnahme in der Erwachsenenbildung in Oberösterreich durchgeführt und gemeinsam mit Erwachsenenbildungseinrichtungen über Strategien für die Bildungspraxis diskutiert. Die Studie geht von der Annahme aus, dass sich die Teilnahme an Erwachsenenbildung und die Bereitschaft zur Investition von Zeit und Geld in die eigene Bildung zwischen sozialen Milieus unterscheidet. Während traditionelle Milieus

(Erwachsenen-)Bildung zur Absicherung des Status quo nutzen, wird (Erwachsenen-)Bildung in den gesellschaftlichen Leitmilieus zunehmend als Bestandteil eines flexiblen Lebensstils angesehen. Im Zuge des demografischen und sozialen Wandels werden sich auch die Erwartungen an Bildung verändern und möglicherweise auch noch weiter ausdifferenzieren.

Die Studie wurde im Auftrag der Zukunftsakademie des Landes Oberösterreich, in Kooperation mit der Direktion Bildung und Gesellschaft (Referat Erwachsenenbildung) des Landes Oberösterreich und dem Forum Erwachsenenbildung Oberösterreich von März bis Dezember 2013 durchgeführt. Das Projekt zielt darauf ab, Wissen über Bildungsmilieus und ihre Bedeutung für eine zukunftsorientierte Gestaltung der Erwachsenenbildung zur Verfügung zu stellen, um darauf aufbauend Strategien für die Praxis der Erwachsenenbildung zu entwickeln.

## Bildungsteilnahme und Bildungsmotive

Im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts im Studiengang Politische Bildung an der Johannes Kepler Universität wurden elf Erwachsenenbildungseinrichtungen mit Forschungsmethoden der sozialwissenschaftlichen Milieuforschung untersucht (vgl. Flaig et al., 1993; Tippelt et al., 2008). Neben Expert/innenbefragungen und einer Fragebogenbefragung der Teilnehmer/innen wurden Beobachtungen, Internetrecherchen und Dokumentenanalysen durchgeführt. Auf Basis der Daten aus den Erwachsenenbildungseinrichtungen in Oberösterreich wurde eine Ist-Analyse der an Erwachsenenbildung partizipierenden Bildungsmilieus erarbeitet und in einem Workshop mit den beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen Anforderungen und Strategien bezüglich der zukünftigen Ausrichtung der Bildungsarbeit mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungsmilieus diskutiert. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Befragung und des Workshops vorgestellt und vor dem Hintergrund weiterer Untersuchungen zur Bildungsteilnahme diskutiert.<sup>1</sup>

In den beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden Teilnehmende mit einem Fragebogen (in Anlehnung an den Fragebogen zum Milieumarketing, vgl. Tippelt et al., 2008) zu Motiven, Erwartungen, Zufriedenheit sowie lebensstilbezogenen Freizeitaktivitäten befragt. Die Ergebnisse verweisen auf Unterschiede in den Teilnahme-Profilen zwischen den Einrichtungen der beruflichen und der allgemeinen Erwachsenenbildung hinsichtlich Alter, formalem Bildungsabschluss und zum Teil auch hinsichtlich der Milieuschwerpunkte. Insgesamt ist eine große Zufriedenheit bei den Teilnehmenden und fast durchgängig eine starke Bindung zu der jeweils gewählten Einrichtung festzustellen. Bislang wenig vertreten sind die jungen, stark bildungsorientierten Milieus (in den österreichischen Sinus-Milieus die „Performer“ und „digitalen Individualisten“) sowie die geringqualifizierten Milieus unterschiedlicher Altersgruppen.<sup>2</sup>

Über die zukünftige Entwicklung von Bildungsmilieus gibt es keine fundierten Prognosen, lediglich Trendausagen einer europäischen Delphi-Studie über Bildungsverhalten (vgl. Redecker & Punie, 2013) und Annahmen

<sup>1</sup> Eine Handlungsempfehlung für Erwachsenenbildungseinrichtungen wird voraussichtlich im Februar 2014 von der Zukunftsakademie Oberösterreich veröffentlicht.

<sup>2</sup> Zu berücksichtigen ist allerdings, dass in einigen Einrichtungen die Befragung auf einzelne Programmbereiche konzentriert wurde, so dass keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können.

zu zukünftigen Bildungsmotiven, die im Rahmen der Lebensstilforschung generiert wurden (vgl. Steinle & Dziemba, 2007). Die Prognosen deuten darauf hin, dass Bildung eine zentrale Rolle in den Lebensentwürfen haben wird und eng verknüpft ist mit dem Anspruch an Selbstverwirklichung in der Arbeit und eine individuelle Lebensgestaltung. Für die jungen, leistungsorientierten Lebensstilgruppen wird deshalb eine starke Bildungsorientierung erwartet, die sowohl berufliche, als auch identitätsbildende Inhalte umfasst. Bildung spielt aber auch in anderen jungen Lebensstilgruppen und Milieus eine herausragende Rolle, als Möglichkeit zur Vernetzung mit Gleichgesinnten und zur Selbstreflexion.

Ein blinder Fleck in den Zukunftsprognosen der Lebensstilforschung sind Szenarien zur Entwicklung der Bildungsteilnahme bisher bildungsferner Gruppen. Vor allem bei den gering-qualifizierten Milieus in prekären sozialen Lagen ist zu bedenken, dass sich ihre Chancen ohne Bildung in Zukunft vermutlich noch verschlechtern werden. Deshalb sollte den Bildungsmotiven dieser Milieus besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### **Ansätze aus dem Milieumarketing**

Angesichts des Wandels und der Ausdifferenzierung von Erwartungen und Bildungsmotiven stoßen Ansätze einer nachfrageorientierten Angebotsplanung aktuell auf großes Interesse in der Erwachsenenbildung. Um die Nachfrage neuer, bisher nicht erreichter Teilnehmendengruppen zu erfassen, sind Verfahren aus der milieuorientierten Bildungsarbeit und aus dem Milieumarketing gut geeignet, weil sie soziale Gruppen in den Blick nehmen und gleichzeitig einen Zugang zum subjektiven Erleben der potenziellen Teilnehmenden herstellen. Für die milieugerechte Planung von Erwachsenenbildung können dabei verschiedene Handlungsfelder relevant sein: die Angebote selbst (Themen, Lehrmethoden, Lehrende), die zeitliche und räumliche Lage, die Preisgestaltung und die Kommunikation (vgl. Tippelt et al., 2008, S. 16).

Aus der Zielgruppenarbeit ist bekannt, dass die sozialen Orte und der Lebensweltbezug den Zugang zu bisher „fremden“ Institutionen erleichtert. Für zukünftige Angebotsformate der Erwachsenenbildung könnte dies bedeuten, Inhalte mit lebensweltorientierten Aktivitäten zu kombinieren und dadurch den Zugang zu Bildung für neue Teilnehmendengruppen zu erleichtern. Erfolgreich erprobt sind z. B. das „Kunstfrühstück“ (vgl. Kolland & Ahmadi, 2010) oder Koch- und Nähkurse, die gleichzeitig eine Verbindung zu Lebenshilfe darstellen. Sinnvoll könnte auch eine räumliche Verbindung zu anderen sozialen Dienstleistungen im Sinne der „Community Center“ sein. Die Einrichtung von offenen Angeboten wie zum Beispiel sogenannte „Lernläden“ könnten diese Angebote ergänzen (vgl. weitere Beispiele von Bremer & Kleemann-Göhling, 2011 S. 38 ff.).

Neben dem Bildungsangebot können Erwachsenenbildungseinrichtungen auch zusätzliche Serviceangebote entwickeln, um neue Teilnehmende zu gewinnen. Eine hohe Bedeutung wird dabei der persönlichen Beratung beigemessen. Wichtig ist vor allem, Gründe für die Nichtteilnahme ernst zu nehmen und den Informationsbedarf

hinsichtlich der Erreichbarkeit, Kosten, des Nutzens von Weiterbildung, der Unterstützung am Arbeitsplatz und der Anerkennung von vorhandenen Kompetenzen aufzugreifen. Ein spezifisches Beratungsangebot für „Übergänge“ (Schule-Ausbildung, Ausbildung-Beruf, Beruf-Pension etc., vgl. Iller, 2013) könnte die Idee einer lebensbegleitenden Bildung und Beratung befördern. Als zusätzliche Dienstleistung könnten auch Kompetenzbilanzierung oder die Feststellung des Qualifikationsstandes (vor und nach der Bildungsmaßnahme) und Transfersicherung für Teilnehmende und Unternehmen angeboten werden.

Bei der Öffentlichkeitsarbeit sollten verschiedene, auch informelle Kanäle genutzt werden. Vorstellbar wären zukünftig Formen, die neben der herkömmlichen Darstellung des Angebots stärker auf die potenziellen Gruppen „zugehen“ und unterschiedliche Nutzenargumente für Lernende und für die Gesellschaft in der Öffentlichkeitsarbeit transportieren. Neben Internet und anderen Kommunikationstechnologien sind persönliche Empfehlungen von Vertrauenspersonen nach wie vor die wesentliche Informationsquelle. Insbesondere bildungsferne junge Erwachsene suchen seltener aktiv über Bildungsberatung oder Internet nach Informationen und können seltener auf soziale Unterstützung in der Familie oder dem Freundeskreis zurückgreifen (vgl. IBE, 2010, S. 95). Deshalb sollten vor allem für diese Zielgruppe Informationen durch Kooperationen mit Vereinen und Multiplikator/innen zur Verfügung gestellt werden.

Multiplikator/innen können dabei verschiedene Aufgaben haben: als „Brückenmenschen“ (Bremer & Kleemann-Göhlich, 2011) mit Milieubezug können sie in die Planung von Bildungsveranstaltungen eingebunden werden, als „learning representatives“ oder „aufsuchende BildungsberaterInnen“ (Bremer & Kleemann-Göhlich 2011, S. 30) können sie aktiv über Bildungsangebote, Fördermöglichkeiten etc. informieren. Bei der Arbeit mit Multiplikator/innen sollte allerdings berücksichtigt werden, dass sie in ihren Aufgaben begleitet und durch Supervision (im ursprünglichen Verständnis der Sozialen Arbeit) unterstützt werden sollten. Diese Begleitung ist jedoch zeit- und personalintensiv und erfordert neben entsprechenden personellen Ressourcen auch ein schlüssiges Einsatz- und Anleitungskonzept.

### **Strategien für die Implementierung von Milieuorientierter Bildungsarbeit**

Zur Einführung von milieuorientiertem Marketing wird aus den Erfahrungen des Projekts „ImZiel“ (vgl. Tippelt et al., 2008) ein systematischer Personal- und Organisationsentwicklungsprozess empfohlen. Zu den Gelingensbedingungen gehört neben Information und Fortbildung für das Leitungs- und pädagogische Personal der Aufbau eines internen Innovationsteams und die Einbeziehung externer Unterstützung, die Beschränkung auf zwei bis drei Pilotangebote und der Aufbau eines Netzwerks von „Pionier-Institutionen“ (vgl. ausführlicher Tippelt et al., 2008 S. 31 ff.).

Auch in unserem Projekt in Oberösterreich zeichnet sich ab, dass ein Perspektivenwechsel nur als ein

gemeinsamer Prozess mehrerer Einrichtungen angelegt werden kann. Als eine zentrale und trägerübergreifende Maßnahme ist die Entwicklung eines neuen Images der Erwachsenenbildung anzusehen. Das neue Image sollte Bildung verstärkt die positiven Wirkungen von Bildung thematisieren. Dieses Bild von Bildung erfordert allerdings auch einen entsprechenden bildungspolitischen Rahmen, so z. B. Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bereichen des Bildungssystems, die Anerkennung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen etc. Ohne diese entsprechenden Rahmenbedingungen wird es kaum gelingen, ein umfassendes und subjektorientiertes Bild von Bildung glaubhaft zu vermitteln. Auch die verteilten Zuständigkeiten zwischen bzw. innerhalb von Ministerien sowie anderen Förderern von Erwachsenenbildung beeinträchtigen das Image der Erwachsenenbildung und erschweren es, in der Öffentlichkeit und gegenüber Teilnehmenden die Vielfalt von Bildung und deren positive Wirkung angemessen darzustellen.

Für die Vermittlung eines umfassenden Bildes von Bildung ist also nicht nur Werbung im engeren Sinne, sondern ein weiträumig angelegter Strategieprozess notwendig, in dem sowohl innerhalb der Einrichtungen als auch in der Öffentlichkeit ein erweitertes Verständnis von Bildung und ihrem Nutzen kommuniziert werden sollte. //

# Was bleibt, wenn die Menschen gehen?

## Maßnahmen zur Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur

Schwerpunkt

**Die Staatsgewalt geht vom Volke aus.  
Aber wo geht sie hin?**  
(Bertolt Brecht, Paragraph 1)

### Literatur

- Bremer, Helmut / Kleemann-Göhring, Mark (2011):** Weiterbildung und „Bildungsferne“. Forschungsbefunde, theoretische Einsichten und Möglichkeiten für die Praxis. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „Bildungsferne – Ferne Bildung“. Verfügbar unter: [http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring\\_ArbeitshilfePotenziale2\\_Juni2011.pdf](http://www.laaw-nrw.de/uploads/media/Bremer-Kleemann-Goehring_ArbeitshilfePotenziale2_Juni2011.pdf) [12.12.2013]
- Erler, Ingolf (2010):** Der Bildung ferne bleiben: Was macht „Bildungsferne“? Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, (10), 10-2–10-10.
- Flaig, Bertold Bodo/Meyer, Thomas & Ueltzhöffer, Jörg (1993):** Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn: Dietz.
- Fröhlich, Gerhard (1994):** Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu; in: Mörth, Ingo/Fröhlich, Gerhard (Hrsg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile, Frankfurt a.M.: Campus, S. 31–54.
- Iller, Carola (2013):** Lernen am Übergang in die Nacherwerbsphase. Education Permanente. Schweizerische Zeitschrift für Weiterbildung, (1), 32–33.
- Iller, C. (2009):** Zielgruppen. In Fuhr, Thomas/Gonon Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.), Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. II/2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 987–997). Paderborn u.a.: Schöningh-Verlag.
- Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (IBE) (2010):** Bildungsferne Jugendliche. Endbericht. Linz: IBE. Verfügbar unter: [http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/Bericht2010\\_Bildungsferne\\_Jugendliche\\_Endbericht.pdf](http://www.ibe.co.at/fileadmin/AblageBox/Projektdownloads/Bericht2010_Bildungsferne_Jugendliche_Endbericht.pdf) [12.12.2013].
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: Bertelsmann.
- Redecker, Christine/Punie, Yves (2013):** The Future of Learning 2025 – Developing a vision for change. Future Learning, (1), 3–17. Verfügbar unter: <http://www.futurelearning.info/images/2013FULE12.pdf> [12.12.2013]
- Steinle, Andreas/Dziemba, Oliver (2007):** Lebensstile 2020. Eine Typologie für Gesellschaft, Konsum und Marketing. Kelkheim: Zukunftsinstitut.
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/von Hippel, Aiga/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: Bertelsmann.

### RUDOLF EGGER

Für den Bereich der Weiterbildung sind in Österreich (anders als im Schulwesen, vgl. z. B. Fassmann, 2002) kaum aussagekräftige Studien zur Analyse regionaler und sozialräumlicher Disparitäten verfügbar. Dies hängt zum Teil vermutlich damit zusammen, dass „[...] dem dezentralen Angebot von Weiterbildungskursen nicht die Bedeutung beigemessen [wird], wie der regionalen Verteilung von Kindergarten- und Schulstandorten“ (Weishaupt & Böhm-Kasper, 2010, S. 796). Angesichts der permanenten Forderungen nach Erfüllung des „Prinzips Lebenslanges Lernen“ ist diese Vernachlässigung regionaler Unterschiede doch verwunderlich. Wenn diesbezüglich Daten vorliegen, dann beziehen sie sich vorwiegend auf die Ebene von Bundesländervergleichen und auf den Strukturindikator Bevölkerungsdichte (vgl. Mikrozensus-Daten zum lebenslangen Lernen oder die europaweit durchgeführten Erhebungen des Adult Education Survey). Dabei sollten zur Einlösung der europaweit geforderten Grundsätze von z. B. Lifelong Guidance (Mittelpunktstellung und Selbstbefähigung der Bürger/innen, verbesserter Zugang und Gewährleistung der Qualität der Angebote) die systematische Sicherstellung von Weiterbildungsangeboten auf allen Ebenen eines tatsächlich lebensbegleitenden Lernens in Blick genommen werden. Dazu müssten aber erst einmal auch regionale und örtliche Bedingungen dafür definiert werden, die zur Erreichung eines funktionierenden Systems der lebensbegleitenden Information, Beratung und Orientierung notwendig sind. Bezüglich der regionalen Kriterien hält die Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK) fest, dass die Herstellung, Sicherung und Verbesserung einer gerechten Verteilung von Gütern und Leistungen unter anderem durch räumliche

Zugänglichkeit und Erreichbarkeit in einer angemessenen Zeit gewährleistet werden muss. Als angemessen für Leistungen des täglichen Bedarfs werden 15 Minuten, für die des periodischen Bedarfs 30 Minuten und die des unregelmäßigen Bedarfs 60 Minuten an Wegstrecke definiert. (ÖROK, 2006, S. 13). Diesbezüglich ist für die allgemeine Erwachsenenbildung vielfach noch zu klären, in welchen Sektor sie hier gehört.

Das Thema der Schaffung einer regionalspezifischen innovativen Weiterbildungsinfrastruktur fußt dabei auf zentralen Begrifflichkeiten der Raumordnung und Raumentwicklung. Damit werden öffentliche, dauerhafte Grundeinrichtungen bestimmt, die das feingliedrige System moderner Gesellschaften am Laufen halten. Dabei kann es um die Produktion, Distribution und den Gebrauch von Waren und Dienstleistungen gehen (wie z. B. bei Verkehrseinrichtungen, der Wasserver- und -entsorgung), aber auch um kulturelle Güter im weitesten Sinne (wie etwa Kindergärten, Schulen, Spielplätze oder Bibliotheken). Was das Funktionieren einer konkreten Infrastruktur ausmacht, kann dabei nicht nur additiv bestimmt werden, sondern bezieht auch das soziale und zivilgesellschaftliche Zusammenspiel zwischen den jeweiligen zur Verfügung gestellten Ressourcen, den Zugängen zu diesen und die Frage der Ermöglichung der Daseinsvorsorge innerhalb spezifischer lokaler, sozialer und individueller Entwicklungsanforderungen ein. In diesem Sinne bedarf es auch für bildungsspezifische Belange eines solchen „Unterbaus“ in Form von Infrastruktureinrichtungen, Organisationen beziehungsweise von Ermöglichungs- und Anreizstrukturen, innerhalb derer und durch die sich (Weiter-)Bildungsaspirationen entfalten können. Bildungshandeln und Engagement finden nicht im luftleeren lokalen und sozialen Raum statt, sondern bedürfen der unterschiedlichsten Formalisierungsgrade (informell, non-/formal), die als Basen für Interessierte dienen können. Werden diese Infrastruktureinrichtungen und lokalen Möglichkeiten in einem Bereich reduziert oder gar vollständig aufgelöst, hat deren Fehlen auch starke Auswirkungen auf mannigfaltige andere berufsspezifische und zivilgesellschaftliche Ebenen (vgl. Weber, Seher, Meyer-Cech & Fischer, 2003; Egger & Fernandez, 2013b). Regionen sind dabei Rahmen, innerhalb derer die Biografien von Menschen und deren soziale und berufliche Einbettung geprägt werden. Diejenigen Regionen, die Menschen Möglichkeiten bieten, ihren persönlich optimalen (Bildungs-, Berufs- oder Partnerschafts-)Erfolg lebensnah zu erreichen, sind als Standorte attraktiv. Einer der wirkmächtigsten Schlüssel zur Einbindung in eine Gemeinschaft und zur stabilen Partizipation von Menschen in der Gesellschaft ist die Gewähr für eine selbstbestimmte, ausreichende und gelingende Bildungs- und Berufslaufbahn. Diese Möglichkeiten können nur durch ein qualitativ gutes, verlässliches und aufeinander abgestimmtes Bildungs- und Arbeitsangebot erreicht werden. Dabei sind aber nicht nur berufliche Horizonte von Bedeutung, sondern auch die generelle Sicherung von Bürger/innenrechten und die grundsätzliche Steigerung von Lebensgestaltungschancen insgesamt sind hier zu betrachten.

Aus all diesen Punkten müssen Überlegungen zur Grundversorgung mit Bildung in den Regionen konsequent in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Für die Regionen (d. h. die Kommunen und Bezirke) bedeutet dies, dass der Faktor Bildung (die Kindergärten, die Schulen, vielfältige Formen der außerschulischen Jugendarbeit, die Unterstützung von Lehrstellen und auch die Erwachsenenbildung) stärker in ihre Bemühungen um die Daseinsvorsorge ihrer Bewohner/innen eingebunden werden müssen. Es geht dabei nicht mehr nur um die effektive Versorgung mit lebenspraktischer Infrastruktur (wie Müllabfuhr oder Kanalisation), sondern stärker auch um die Belange der geistigen und sozialpolitischen Positionierung. Gerade im Bereich der Bildung greifen die lokalen Grundstrukturen stark in jene sozialen Rhythmen ein, in denen sich eine Gesellschaft ihre Gestalt(en) gibt, und in der sich die Zivilgesellschaft ausbildet. Nun spüren die Kommunen aber seit einigen Jahren ob der permanenten demographischen Veränderungen und der bundesweiten Sparmaßnahmen an den lokalen Schnittpunkten die Überlastungsrisiken der dort lebenden Menschen unmittelbar, indem Arbeitslosigkeit, Kaufkraftverlust, soziale Segregation oder spezifische Abwanderung das soziale und infrastrukturelle Klima verändern. Ist dabei die Forderung nach dem Ausbau (oder dem Erhalt) der Weiterbildungsstruktur nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt? Wie könn(t)en strukturschwache Kommunen durch Weiterbildung profitieren, beziehungsweise welche ordnungspolitischen Handlungsspielräume und finanziellen Mittel müsst(en) sie besitzen, um eine prinzipielle Gleichwertigkeit von Lebensverhältnissen und Verwirklichungschancen bereitstellen zu können? In mehreren empirischen Studien über die Grundversorgung mit Bildung in der Steiermark und im Burgenland (vgl. Egger & Fernandez, 2012, 2013a) wurde dazu ein Rahmenkonzept zur umfangreichen Vernetzung von Bildungsangeboten zum Ausbau des regionalen und gesellschaftlichen Gemeinwesens entwickelt. Dabei wurden folgende Ebenen analysiert (siehe dazu Egger et al., 2013b).

#### Die Forcierung der Sozial- und Lernraumperspektive

- Zuerst einmal geht es um die konkrete sozialräumliche Infrastruktur, um eine Sozialraumentwicklung in erweitertem Sinn, die konkrete Bezüge zwischen lokalen und sozialen Benachteiligungen und Selektionen aufzuzeigen, zu analysieren und zu bewerten vermag. Auf dieser Handlungsebene müssen regionale Entwicklungsziele innerhalb der je spezifischen Grundlagen etikettiert und in einem überregionalen Referenzrahmen verglichen und verhandelt werden, um nicht zu kleinräumigen Lösungen zu generieren oder für politisch missbrauchbare „Vorzeigelösungen“ verwendet werden zu können. Vom erwachsenenbildnerischen Gesichtspunkt aus stehen dabei die Herstellung und Kommunikation von dynamischen Lern- und Erfahrungswelten im Vordergrund, die sich einerseits herkömmlicher Bildungsinstitutionen bedienen, die andererseits aber auch neue aufsuchende Formen der Bildungsarbeit ausbauen müssen.

- Für die „klassischen“ Bildungsinstitutionen stellt diese stärkere Einbettung in die kommunale und gesellschaftspolitische Entwicklung eine Nachjustierung ihres Aufgabenprofils dar. So wichtig das eigene Branding auch weiterhin ist, so gilt es doch vor allem in sogenannten strukturschwachen Gebieten die eingeschränkte Perspektive auf die reine Organisation von Bildungsangeboten und Zielgruppen zu erweitern, was auch dazu führt, sich in Diskussionen und der Entwicklung von Alternativen in den Kommunen und Ländern stärker einzumischen, neue Konzepte anzuregen, Interessengemeinschaften anzukurbeln und gemeinsam mit anderen sogenannten Stakeholdern Anstrengungen dafür zu unternehmen, gesellschaftliche Probleme unter den Aspekten von sozialer Kohäsion zu bearbeiten.
- Lokale Begegnungs- und Lernmöglichkeiten müssen noch stärker im Sinne des Community-Building geschaffen und in ihrem Bestand gesichert werden, um den Lebensbedürfnissen unterschiedlichster regionaler Milieus entsprechen zu können.
- Für den Auf- und Ausbau der engagementfördernden Infrastruktureinrichtungen sind Modellprogramme und Fördermaßnahmen von Bund und Ländern wichtig und hilfreich. Dazu bedarf es der Anlaufstellen, Büros und Agenturen mit klaren Anforderungsprofilen auf lokaler Ebene, um der Unübersichtlichkeit und der Konkurrenz um Mittel und Aufmerksamkeit einen Rahmen zu geben. Infrastruktur erfordert ein System und nicht nur die Ansammlung verschiedener Einrichtungen nebeneinander.
- Auf die Nachhaltigkeit der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften ist einerseits durch die Teilnahme der Betroffenen vor Ort, aber auch durch längerfristige Förderstrukturen zu achten.
- Auf lokaler Ebene sollte die Aufmerksamkeit für die enge Verbindung zwischen bildungsspezifischen und politischen Bezügen gestärkt werden. Die Rolle von Bildungsprozessen als Träger der Bürger/innengesellschaft, der Aufrechterhaltung des feinen sozialen Netzes, in dem Menschen denken, arbeiten und sich organisieren, muss argumentativ besser herausgearbeitet werden. Vor allem der Bezug der Erwachsenenbildung zur Weiterentwicklung der Politikfähigkeit, der komplexen Aufrechterhaltungsphänomene der Civil Society müssen auch lokal sichtbar gemacht werden.

#### **Die Stärkung von Bildungsagenden in den Leitbildern der Kommunen**

- In den Kommunen wird es wesentlich sein, die Möglichkeiten zur Schaffung einer bildungsspezifischen Infrastruktur zu erweitern. Dazu müssten ihre Leitbilder und die daraus abzuleitenden Maßnahmen darauf ausgelegt sein, möglichst vielen regionalen Akteur/innen innerhalb einer Gesamtstrategie Partizipationschancen zu eröffnen.
- Dabei geht es einmal um die möglichen gesetzlichen und verwaltungstechnischen Abläufe (Wie ist das Recht der Bürger/innen auf die Sicherstellung solcher Infrastrukturen gewährleistet? Wer hat Anspruch worauf?

Wie werden die konkreten Maßnahmen, Arbeitsabläufe und Entscheidungsprozesse zur Sicherstellung der Grundversorgung zwischen den Partner/innen abgewickelt? etc.), andererseits aber auch um die Haltungen gegenüber solchen Verbänden (Wer darf hier was anbieten? Wie sichern sich Netzwerke ihr Überleben und ihre Dynamik? etc.), aber selbstverständlich auch um die politische und finanzielle Unterstützung von Infrastrukturen und die Sicherstellung sozialer Kohäsion durch eine zuverlässige Bildungsinfrastruktur (Was ist hier Aufgabe der Kommune, der Länder, des Bundes? Wie und wo müssen Vollfinanzierungsmodelle, wo grundständige finanzielle Förderungen oder Projektstrukturen aufgebaut werden?)

#### **Die Etablierung und Aufrechterhaltung innovativer Formen der Netzwerkbildung**

- Dazu bedarf es der Einbindung von Bildungsinstitutionen in die kommunale Entwicklung, indem Bildungsinstitutionen gemeinsam mit anderen den Prozess hin zu einer zuverlässigen Bildungsinfrastruktur im Sinne von Versorgungsgerechtigkeit und bürgerschaftlicher Teilhabe mitgestalten. Hier müsste ein Umdenken bei einer kritischen Masse von Weiterbildungsanbieter/innen (im Sinne auch einer Erweiterung der KEBÖ-Strategie) stattfinden, um das klassische Gefangenendilemma (jede/r hat die Möglichkeit zusammenzuarbeiten, um eine höhere Rendite zu erzielen oder für sich alleine für eine exklusive Auszahlung zu kämpfen, ohne zu wissen, welche Strategie die jeweils anderen Spieler/innen wählen) zu umgehen. Ist der Großteil der „klassischen“ Bildungsinstitutionen zumindest partiell innerhalb der Kommunen deutlich sichtbar, so ginge es hier um den Aufbau eines im Sinne lokaler Bildungsgerechtigkeit agierenden nutzbringenden Verhältnisses für beide Seiten, ohne sich dabei jedoch vereinnahmen oder gar missbrauchen zu lassen. Schaffen es Bildungsinstitutionen als Partner/innen für die Herstellung von bildungssensiblen Ausgleichsmaßnahmen anerkannt zu werden, dann müssten sie auch aus ihren (vielleicht noch zu sehr elfenbeinernen) Türmen der Mittelschicht hin zu innovativen, aufsuchenden und emanzipatorischen Projekten und Ansätzen aufbrechen.
- Für die Erwachsenenbildung würde sich dieser Fokus einer kommunalen Daseinsvorsorge in Bezug auf die Herausbildung einer spezifischen regionalen Entwicklungsperspektive (und nicht nur auf rein inhaltliche oder marktsegmentspezifische Aspekte der Institution) lohnen. Die bildungs- und finanzpolitischen Effekte könnten beachtlich sein, und würden von vernetzten Strukturen der Daseinsvorsorge bis hin zur Teilnahme an sozialen Monitoringprozessen der Regionalentwicklung reichen.
- Diese vor Ort wirkenden Kräfte brauchen aber auch spezifische aufsuchende Planungsstrategien, um die vorhandenen lokalen Potenziale und Leerstellen zu finden und miteinzubeziehen. Gefordert ist dazu eine Öffnung der Bildungsinstitutionen gegenüber lokalen Ermöglichungsstrukturen von gesellschaftlicher

Teilhabe, sozialem Engagement oder sozialer Kohäsion. Es wäre hier Aufgabe der Bildungsinstitutionen, in Kooperation mit anderen Netzwerkpartner/innen, die institutionellen Grenzen zur Förderung bildungsspezifischer Interessen zu überwinden. Gleichzeitig muss dafür auch eine dynamische Dimension von Lernen und Bildung verstärkt zur Anwendung gelangen, die jenseits bloß vermittelnder oder selektiver Aufgaben besteht.

- Die Sicherstellung einer finanziellen Basisinfrastruktur, die auch als Dach für andere Infrastruktureinrichtungen genutzt werden kann, wäre zu überlegen. Die Rolle der bereits etablierten Bildungsanbieter/innen als erfahrene Lernagenturen, Trendsetter und Vernetzer sollte nachhaltig gestärkt werden.
- Die von der EU propagierten Schlüsselkompetenzen sollten in ihrer vernetzenden Form als Grundbedürfnisperspektiven herangezogen werden.

### Die Entwicklung von Modellen zur Steuerung regionalorientierter Bildungspolitik

- Zur Abstimmung und auch zur Steuerung regionalorientierter Bildungspolitik im Sinne der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote bedarf es auch der Zuhilfenahme von Instrumenten der regionalen Bildungsberichterstattung und der Öffentlichkeitsarbeit. Die bislang von den einzelnen Erwachsenenbildungsinstitutionen erstellten Programmplanungs- und Rechenschaftsberichte bieten als Grundlage für integrierte Bildungsberichte keine ausreichende Grundlage, um als fachlich-inhaltliche Entwicklungsmaterialien genutzt werden zu können. Länder- bzw. kommunenspezifische wäre hier eine ausführliche und handlungsrelevante Berichterstattung notwendig, die vor allem jene Arten von Daten enthält, die dafür gebraucht werden, damit eine bildungsplanerische Managementaufgabe in den Regionen auch tatsächlich strategisch erfolgen kann. Dazu „müssten in vielen Kommunen erst relevante Daten über Lern- und Bildungsangebote im Sinne eines immer weiter zu schreibenden Wissens- und Bildungsatlas sichtbar gemacht werden.

- Derartige Instrumente zur Förderung der Entwicklung und auch zur Wirkungssteuerung von regionalisierter Bildungspolitik können aber nur dann tatsächlich wachstumsspezifisch gedeihen, wenn dafür ein sozialpolitischer Rahmen seitens der Politik (sowohl der Länder- als auch der Bundespolitik) existiert. Vor allem die „Steuerungsvariable Geld“ spielt hierbei eine immer bedeutsamere Rolle. Dies ist gerade unter der Prämisse der Forcierung reiner markt- und wettbewerbsbestimmter Vorgehensweisen der Fall.

Derartige Prozesse bedürfen auf der strukturellen Seite aber der Entwicklung von kollektiven Verantwortungs- und Steuerungsgemeinschaften. Hier ist dafür zu sorgen, dass ein ausgewogenes Verhältnis von staatlich-kommunalen Strukturen und Ressourcen auf der einen Seite und ein konsensuales und zielorientiertes Handeln von beteiligten Anbieter/innen und Nutzer/innen besteht. Dadurch könnte gemeinsam nach neuen Spiel- und Handlungsräumen gesucht werden. Für die Bildungs-

anbieter/innen hätte dies den Vorteil, ihre Kernkompetenzen regional näher an den Lebenswirklichkeiten der Menschen zu bestimmen und in einer umsetzungspotenten und vernetzten Handlungsgemeinschaft durchzuführen. Die Kommunen könnten dadurch ihre oft sehr eingeschränkten finanziellen Mittel zielgenauer bündeln und innerhalb regional ausverhandelter Leitziele besser begründen.

Dabei muss immer wieder betont werden, dass eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit, im Sinne der Aufwertung allokativer Ressourcen, stets über das Verhältnis von privaten Verfügungsbereichen und dem sogenannten öffentlichen Raum und zu bestimmen ist. Regionalisierende Festschreibungen sozialer und materieller Gegebenheiten beziehungsweise deren wirtschaftliche Inklusions- und Exklusionsphänomene sind Ausdruck gesellschaftspolitischer Selbstvergewisserungsprozesse darüber, welche Lebensbedürfnisse öffentlich sichergestellt werden müssen und inwieweit der Staat eine solche Sicherstellung als demokratiepolitischen Sicherungsauftrag versteht. Die Paradigmen Markt oder Staat, Eigenverantwortung oder Gemeinwesen sind hierbei zwar auf vielen Ebenen grundsätzlich kombinierbar, aber letztlich müssen drei Fragen geklärt werden: Was bleibt zurück, wenn die Menschen die Peripherien verlassen? Welches Verhältnis von Gesellschaft und Individuum wird hierbei bestimmend, und wie kann eine Gesellschaft die dadurch erzeugte Ungleichheit ertragen? //

### Literatur

- Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2012):** Grundversorgung Erwachsenenbildung in der Steiermark. Analyse von Sekundärdaten zum Lebenslangen Lernen und zur Erwachsenenbildung. Graz (masch.).
- Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2013a):** Regionale Bildungsarbeit unter den Bedingungen von „Life Long Guidance“ im Burgenland. Analyse von Sekundärdaten zum Lebensbegleitenden Lernen und Diskussion von Rahmenbedingungen für ein Regionalentwicklungskonzept Erwachsenenbildung. Graz (masch.).
- Egger, Rudolf/Fernandez, Karina (2013b):** Grundversorgung Bildung. Über die Gefährdung sozialer Kohäsion durch die Ausdünnung der Weiterbildungsstruktur (Lernweltforschung, Bd. 11). Wiesbaden: Springer VS-Verlag.
- Fassmann, Heinz (2002):** Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Strukturen, Trends und politische Implikationen (Österreichische Raumordnungskonferenz, Nr. 162). Wien: ÖROK.
- Österreichische Raumordnungskonferenz (ÖROK). (2006):** Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit ländlicher Räume. Dienstleistungen der Daseinsvorsorge und Regionale Governance (Österreichische Raumordnungskonferenz, Nr. 171). Wien: ÖROK.
- Statistik Austria (2003):** Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen\\_web.pdf](http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf) [12.09.2013].
- Weber, Gerlind/Seher, Walter; Meyer-Cech, Kim/Fischer, Tatjana (2003):** Stärken, Schwächen und Potenziale des ländlichen Raumes sowie Anliegen der ländlichen Bevölkerung. Anhand von vier ausgewählten Modellregionen. Studie im Auftrag des Forum Land. Wien: Institut für Raumplanung und Ländliche Neuordnung, Univ. für Bodenkultur Wien.
- Weishaupt, Horst/Böhm-Kasper, Oliver (2009):** Weiterbildung in der regionalen Differenzierung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.), Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 789–799). Wiesbaden: VS Verlag.

# Welche Aus- und Weiterbildung brauchen wir in Zukunft?

## Europäische Benchmarks und internationale Migration als Herausforderungen

Europäische Bildungspolitik ist im Kern Förderung von Mobilität und lebenslangem Lernen. Ihre Realisierung soll anhand von Benchmarks beobachtet werden. Wo steht das österreichische Qualifizierungssystem heute, was hat sich bewährt, wo sind strukturelle Anpassungen erforderlich? Diesen Fragen gelten nachfolgende faktenbasierte Überlegungen.

Schwerpunkt

ARTHUR SCHNEEBERGER

### EU-Bildungsbenchmarks 2020

Laut aktuellem Vergleich liegt die österreichische Quote früher Bildungsabbrecher mit 8 Prozent bereits 2012 unter den EU-Benchmark für 2020 und deutlich unter dem EU-Mittel (13,5 Prozent). Der Indikator zur Beteiligung Erwachsener an Bildung (innerhalb von vier Wochen vor der Erhebung) lag 2012 in Österreich mit 14 Prozent deutlich über dem EU-Ländermittel von unter 9 Prozent (siehe Tabelle 1).

Die Hochschulabsolventenquote ist ein weiterer EU-Benchmark 2020, der als untere Grenze zumindest zwei-jährige tertiäre Bildungsgänge nach Absolvierung einer oberen Sekundarstufe beinhaltet. Für 2011 wird im Rahmen dieser Definition für das EU-Mittel eine Hochschul-

absolventenquote von 35 Prozent und für Österreich von 24 Prozent auf Basis des verwendeten Klassifikationssystems errechnet. Die Bundesregierung hat anlässlich der Beschlussfassung der Benchmarks als „äquivalente Bildungsabschlüsse“ jene der Berufsbildenden Höheren Schulen definiert<sup>1</sup> (vgl. Schneeberger, 2012, S. 259). In diesem Sinne konstatiert Statistik Austria 2013: „Betrachtet man [...] die aus Sicht des Europa 2020-Ziels relevante Gruppe der 30- bis 34-Jährigen, so liegt die Tertiärquote unter Einbeziehung äquivalenter Bildungsabschlüsse mit 36,8% knapp über dem EU-Durchschnitt und in Reichweite des Zielwerts von 40%.“ (Statistik Austria, 2013a)

Forschung und Entwicklung (FuE) wurde von der EU ebenfalls als Benchmark für Entwicklung gesetzt. Bei den FuE-Ausgaben lag Österreich 2011 mit 2,76 Prozent als Anteil am BIP im Spitzenfeld und bereits nahe dem Zielwert für 2020. Beim FuE-Personal gesamt lag Österreich mit 2,25 Prozent der Erwerbspersonen nach den neuesten verfügbaren Zahlen weit über dem EU-Mittel ebenfalls im Spitzenfeld.<sup>2</sup>

Nach Daten für 2012 liegt Österreich im EU-Vergleich an der Spitze des Vergleichs des BIP pro Kopf nach Kaufkraftstandards (KKS) berechnet, sieht man von Luxemburg ab.<sup>3</sup> Die relativ niedrige Arbeitslosenquote im EU-Vergleich ist bekannt. Auch bei anderen Indikatoren, wie der Erwerbstätigenquote oder der Armutsquote, zeigen sich günstige Werte für Österreich.

Wenn man davon ausgeht, dass Bildung zur sozial-ökonomischen Lage beiträgt, dann belegen jene Indikatoren, die sich auf die sozioökonomischen Ergebnisse von

1 Die Äquivalenzthese stammt von der Bundesregierung (vgl. dazu Schneeberger 2012, S. 259f. und 2011, S. 334f.) und besagt im Wesentlichen, dass man auch die Hauptform der BHS in die Quote tertiärer Abschlüsse einrechnen muss, nicht nur das Kolleg oder die Werkmeister- und die Bauhandwerkerschulen.

2 Daten aus: Eurostat (Hrsg.). (2012). Europa in Zahlen – Eurostat-Jahrbuch. Verfügbar unter: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Europe\\_in\\_figures\\_-\\_Eurostat\\_yearbook/de](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Europe_in_figures_-_Eurostat_yearbook/de) [18.09.2013].

3 Eurostat (2013). Pressemitteilung, 98, 19. Juni.

Tabelle 1

EU-Vergleichsindikatoren zu Bildung, Beschäftigung, Wohlstand, in Prozent			
Indikatoren	EU	Österreich	Benchmark für 2020
Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger, 2012	13,5	7,6	< 10
Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen (innerhalb von 4 Wochen), 2012	9,0	14,1	15
Erwerb von zumindest 2-jährigen tertiären Abschlüssen (Hochschulabschlüssen) laut ISCED (30–34 Jahre), 2011	34,6	23,8	zumindest 40
Bei Einbeziehung äquivalenter Bildungsabschlüsse*	-	36,8	-
Erwerbstätigenquote (20–64 Jahre), 2011	68,6	75,2	75
Von Armut oder sozialer Ausgrenzung bedrohte Personen (2010)	23,4	16,6	nationale Zieldefinition
BIP pro Kopf in Kaufkraftstandards (KKS), 2012**: Indexwert	100	131	-
Arbeitslosenquote, 2012 (EU-28)	10,5	4,3	-

\* Laut Statistik Austria (Pressemitteilung 19.03.2013). \*\* Höchster Wert in der EU mit Ausnahme des Herzogtums Luxemburg.

Quelle: Eurostat, Statistik Austria (2013a).

Aus- und Weiterbildung beziehen, Erfolg für die österreichische Qualifikationsstrategie. Dies spricht dafür, sich nicht von sich überbietenden Negativmeldungen zu dem, dem Aus- und Weiterbildungssystem vorgelagerten, Schulsystem irritieren zu lassen. Der ideologische Dauerkonflikt zur Gesamtschule und dabei die Überschätzung von Schulleistungstests mit kulturellem Bias trübt die medial geprägte Wahrnehmung der sozioökonomischen Outcomes unseres Aus- und Weiterbildungssystems (vgl. Schneeberger, 2012).

### Erwachsenenbildung im europäischen Vergleich

Die Beteiligung an kursmäßiger Weiterbildung im Haupterwerbsalter liegt in Österreich sowohl nach den weiter oben dargestellten Mikrozensus-Erhebungen für 2012 als auch dem Adult Education Survey (AES) von 2011 über dem europäischen Ländermittel (rund 45 Prozent zu 36,8 Prozent im EU-Mittel).

Unter dem Ländermittel fällt aber die Beteiligung an formaler Bildung bei den Personen in Österreich aus (5,9 zu 6,2 Prozent im EU-Mittel). Hier liegt eine signifikante Abweichung vom europäischen und globalen Mainstream der Bildungssysteme vor. Dieser Befund hängt strukturell mit der abweichenden Tertiärquote zusammen.

Die Beteiligungsquote in den einzelnen europäischen Ländern reichte 2007 von weniger als drei Prozent in Bulgarien, Griechenland, Frankreich, Zypern und Ungarn bis hin zu über zehn Prozent in Belgien, Dänemark, Finnland, Schweden und im Vereinigten Königreich mit 15 Prozent als Höchstwert (Eurydice, 2011, S. 13). Insbesondere Länder ohne Lehrlingsausbildung respektive ohne Schwerpunkte auf berufsspezifischer Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe weisen hohe einschlägige Beteiligungsquoten auf. International wurde ein wesentlicher Teil der Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit und Erwachsenendasein postsekundarisiert, also aus der oberen Sekundarstufe hinausgeschoben. Die Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung im Haupterwerbsalter hat sich in Österreich gegenüber 2007 signifikant erhöht: von 4,2 2007 auf 5,9 Prozent 2011/12 und liegt nur noch geringfügig unter dem Ländermittel von

2011, allerdings nach wie vor unter den nordeuropäischen Ländern (Finnland 12,0 Prozent, Dänemark 12,6 Prozent, Schweden 13,5 Prozent) und dem Vereinigten Königreich (14,8 Prozent).

Unter formale Bildungsaktivitäten fallen beim AES 2011 zu 76 Prozent Studien an Universitäten, Fachhochschulen oder hochschulverwandten Ausbildungen. Weitere formale Bildung betraf den Besuch einer BMS oder einer höheren Schule (AHS/BHS), eines Kollegs oder einer Meister- oder Werkmeisterschule (Statistik Austria, 2013b, S. 25). Faktum ist, dass trotz wesentlicher Hochschulexpansion in Österreich internationale tertiäre Bildung noch breiter geöffnete Zugänge aufweist und Absolventen/innenquoten für zwei- oder dreijährige Studien von etwa 50 Prozent bis 60 Prozent der 30- bis 34-Jährigen in anglophonen, nordeuropäischen oder asiatischen Ländern zu verzeichnen sind. Die Tertiärquoten in den Ländern postsekundarisierter Breitenbildung waren 2011 zumindest doppelt so hoch wie in Österreich (24 Prozent), für die Russische Föderation wurden zum Beispiel 55 Prozent, für Korea 64 Prozent publiziert (OECD, 2013, S. 42). Für die OECD wurde in diesem Kontext ein Ländermittel von 39 Prozent, für die EU-21 von 37 Prozent ermittelt. Auf die höhere Quote Österreichs bei Einbeziehung äquivalenter Abschlüsse wurde bereits weiter oben hingewiesen.

Mit der Äquivalenzthese alleine – ohne strukturelle Veränderungen des postsekundären/tertiären Bildungswesens sowie entsprechender Zuordnungen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und zur Internationalen Standard Classification of Education (ISCED) – wird der österreichische Nachwuchs mit gehobenen Berufsqualifikationen auf globalen Arbeitsmärkten aber nicht ohne Imageschaden respektive Benachteiligung bleiben. Diese Problematik hat sich weiter oben anhand des EU-Benchmark zur Hochschulbildung gezeigt, sie wird aber auch anhand der Analyse der binnengesellschaftlichen Qualifikationsstruktur nach Migrationsgesichtspunkten deutlich. So streut die Hochschulabsolventenquote nach Herkunftsländern in Österreich zwischen rund 5 und 35 Prozent anhand statistisch signifikanter Daten (Statistik Austria 2013c, S. 49). Hieraus resultieren

4 Eurostat: Beteiligung an Bildung und Weiterbildung nach Geschlecht; letzte Aktualisierung 09.12. 2013. Im Internet: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do?jsessionid=9ea7d07e30d884fb855c969e46608b19c44121aa690d\\_e34MbxSaMhMa40LbNiMbxMc34Neo](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do?jsessionid=9ea7d07e30d884fb855c969e46608b19c44121aa690d_e34MbxSaMhMa40LbNiMbxMc34Neo) (06.01.2014).

Tabelle 2

### Erwachsenenbildungsbeteiligung innerhalb von 12 Monaten, AES, 25–64 Jahre alte Bevölkerung, in Prozent

Indikatoren	EU	Österreich	Differenz
<b>AES 2007</b>			
Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Bildung	34,8*	41,9	7,1
Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	6,6*	4,2	-2,4
Beteiligung an non-formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	31,2*	39,8	8,6
<b>AES 2011/12</b>			
Beteiligung an allgemeiner oder beruflicher Bildung	40,3	48,2	7,9
Beteiligung an non-formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	36,8*	45,5	8,7
Beteiligung an formaler allgemeiner und beruflicher Bildung	6,2*	5,9	-0,3

Quelle: AES, Eurydice; Eurostat-Datenbank<sup>4</sup> \*Schätzung

einerseits Aufgaben einer fairen Einstufung für Zuwandernde, andererseits Fragen der Äquivalenz österreichischer mittlerer und höherer Qualifikationen im In- und im Ausland.

### Ausblick

Für Wien weist Statistik Austria für den Jahresdurchschnitt 2012 einen Anteil von 38,4 Prozent der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf, insgesamt waren es 18,9 Prozent (Statistik Austria, 2013d). Wenn laut Bildungsstandregister<sup>5</sup> rund 20 Prozent nur die allgemeine Schulpflicht absolviert haben, in Wien und Vorarlberg noch mehr, so bleibt die Stärkung der Basisbildung prioritäres Ziel, aber ebenso die Förderung beruflicher Qualifizierung für einfache und mittlere Berufe im Erwachsenenalter. Eine einseitige Fokussierung der Bildungspolitik auf Spitzenqualifikationen findet keine Deckung durch Qualifikationsbedarfsprognosen – weder europäischer noch österreichischer Provenienz (vgl. CEDEFOP, 2010; Schneeberger, 2013).

Mit dem Anliegen einer breiten allgemeinen und beruflichen Qualifizierung der Bevölkerung in der Erwachsenenbildung werden adäquate Kurs- und Validierungsansätze zu entwickeln sein. Für den Pflichtschulabschluss befindet sich bereits eine erwachsenengerechte Version im Einsatz. Im österreichischen Zuordnungsbericht zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) vom Ende 2011<sup>6</sup> wurden Lehr- und der Fachschulabschluss auf „Level 4“ des achtstufigen EQR zugeordnet. Darunter findet sich wenig. Grund dafür ist, dass der Zugang zur Lehrlingsausbildung formal keinen positiven Pflichtschulabschluss erfordert, woraus real eine starke Differenzierung in den Anforderungen und im Lernergebnisniveau zwischen den Lehrberufen resultiert, was allgemein weitgehend bekannt ist, sich allerdings einer formalen Explikation im NQR entzieht. Ähnliches trifft auf die Differenzierung der Fachschulen zu.

Im Qualifications and Credit Framework (QCF) für England und Nordirland als Gegenbeispiel zum NQR wurden zusätzlich zu acht Qualifikationslevels drei „Entrylevels“ als erforderlich definiert.<sup>7</sup> Auf den Levels unter „Level 4“ werden „functional“ oder „essential“ Skills

gestuft beschrieben. Vergleichbares findet in Österreich kaum Akzeptanz. Überlegenswert wäre jedoch, ob wir nicht für das „Level 3“ des achtstufigen NQR ein Lernniveau – eine Mittlere Reife – mit stark allgemeinbildenden Komponenten sowohl für das Regelschulwesen als auch für die Externenprüfung in der Erwachsenenbildung in die Zukunftsdiskussion einbringen sollten.

Das QCF beruht im Wesentlichen auf der Nutzung von existierenden Qualifikationsrahmen, wie Vocational Qualifications (VQs) und National Vocational Qualifications (NVQs). Vergleichbares bietet das österreichische Qualifizierungssystem nicht. Daher resultieren die Probleme des NQRs bei der Zuordnung von Qualifikationen mit nonformalen oder informellen Komponenten – am offensichtlichsten beim Fehlen des verliehenen Ingenieurtitels im vorliegenden Zuordnungsbericht zum EQR.

Die Äquivalenz-These der Bundesregierung betreffend den EU-Benchmark zur Tertiärquote von zumindest 40 Prozent im Jahr 2020 war eine Ad-hoc-Konstruktion, um im Benchmarking nicht völlig abzustürzen. Für die Absolventen/innen wird es aber wichtig sein, diese Äquivalenz in der Praxis belegen zu können. Eine besondere Rolle wird dabei „Level 5“ des EQR und den Aufbaumöglichkeiten in Richtung „Level 6“ zukommen. Es ist an der Zeit, von den seit Jahrzehnten vernehmbaren, vagen und die Öffentlichkeit verstörenden „Akademikerquotenvergleichen“ zu realistischen Vergleichen von Ländern mit langer Bachelor-Tradition überzugehen und daraus zukunftstaugliche strukturelle Reformmaßnahmen abzuleiten.

Für Irland wird mit 49 Prozent der 30- bis 34-Jährigen die höchste europäische tertiäre Abschlussquote im EU-Vergleich ausgewiesen (OECD, 2013, S. 42). Irland kann als Musterbeispiel für einen hochgradig diversifizierten tertiären Bildungsbereich herangezogen werden. Es gibt zweierlei Arten von Bachelor Degrees und auch Aufbaumöglichkeiten von tertiären Zertifikaten des EQR-Levels 5 zum Bachelor. Dem wurde im vorliegenden Nationalen Qualifikationsrahmen Österreichs durch das sogenannte „Y-Modell“ ein Riegel vorgeschoben. Das ist der Knackpunkt der Systemrevolution im postsekundären Bildungsbereich und betrifft sowohl die Teilnahmequote als auch

5 Statistik Austria 2013e.

6 BMUKK & BMWF (Hrsg.). (2012). Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht, (S. 58 ff.). Wien: BMUKK & BMWF.

7 European Commission: European Qualifications Framework. Verfügbar unter: [http://ec.europa.eu/eqf/compare/fr\\_en.htm#comparison](http://ec.europa.eu/eqf/compare/fr_en.htm#comparison) [25.05.2012].

Tabelle 3

Formale Qualifikationsstruktur nach Migrationsaspekten, in Prozent						
Formale Qualifikation	Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	EU, EWR, Schweiz	Ehemaliges Jugoslawien (ohne Slowenien)	Türkei	Sonstige	
UNI, FH, Akademien <sup>1)</sup>	14,9	26,3	4,5	(2,8)	35,2	
AHS, BHS, Kolleg	14,8	23,0	13,8	8,0	20,8	
Lehre, BMS	58,3	41,2	45,3	25,0	20,7	
Pflichtschule	12,0	9,5	36,4	64,2	23,3	
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Absolut	3,707.100	476.900	330.600	151.200	155.600	

1) Inkl. Universitätslehrgänge. – ( ) Werte mit weniger als hochgerechnet 6.000 Personen sind sehr stark zufallsbehaftet und statistisch kaum interpretierbar.

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2012, Jahresdurchschnitt.

## Darstellung 1:

## Irland: National Framework of Qualifications (NFQ), 2009

EQF	NFQ	Kurzinformation über die Qualifikationslevels
8	10	Doctoral Degree
7	9	Masters Degree: es gibt „taught Masters Degrees“ and „research Masters Degrees“; Postgraduate Diploma: „intermediate qualification within the Bologna Second Cycle“
6	8	Honours Bachelor Degree: drei oder vier Jahre Studium oder mehr (Architektur, Zahnmedizin, Medizin); Higher Diploma: dreijähriges Studium nach Bachelorgraduierung
	7	Ordinary Bachelor degree: drei Jahre Studium; kein allgemeiner unmittelbarer Zugang zu Second Cycle Studium; Einjährige Aufbaustudien zum Bachelor degree für Absolventen eines Higher Certificate
5	6	Advanced Certificate, modulare gehobene arbeitsmarktorientierte Weiterbildung, Beispiele: Advanced Certificate Craft-Electrical (major award); Advanced Certificate Craft-Metal Fabrication (major award); Advanced Certificate Farm Management (major award); auch Zugang zu Higher Education (HE); Higher Certificate: zwei Jahre Studium, für alle Schulabsolventen zugänglich. <sup>8</sup>
	5	Level 5 Certificate: mehrheitlich arbeitsmarktorientiert, aber auch „minimum entry requirement“ für eine HE-Programme; Beispiele: Certificate in Restaurant Operations oder Seafood Processing; Leaving Certificate (= Schulabschluss): zweijährige Ausbildung (senior cycle)
3	4	Level 4 Certificate, Beispiele: Level 4 Certificate in Horticulture (major award); the Level 4 Certificate in Pharmacy Sales (major award); Leaving Certificate (= Schulabschluss): zweijährige Ausbildung (senior cycle)
2	3	Level 3 Certificate; Junior Certificate: Abschluss der ersten drei Jahre der Sekundarschule
1	2	Level 2 Certificate
1	1	Level 1 Certificate

Quelle: European Commission: European Qualifications Framework. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eqf/compare/fr.en.htm#comparison> [25.05.2012].

die Finanzierung tertiärer Bildung, wie der internationale Vergleich belegt (vgl. OECD, 2013, S. 235). In dem Maße, indem es gelingt, institutionelle Segmentierung zwischen Hochschul- und Weiterbildungssektor stärker als bislang zugunsten flexibler Kooperationen abzubauen, werden

wir in der Lage sein, tertiäre Bildungsbeteiligung weitergehend zu stimulieren, Ressourcen zu mobilisieren und die Anerkennung der Zeugnisse und Diplome der Absolventinnen und Absolventen im In- und im Ausland in Zukunft zu sichern. //

<sup>8</sup> „The Higher Certificate is normally awarded after completion of an accredited programme of two years duration (120 ECTS credits) in a recognised higher education institution/provider. Entry to these programmes is generally for school leavers and those with equivalent qualifications. The Higher Certificate is an intermediate qualification within the Bologna First Cycle.“ Verfügbar unter: <http://www.nfq.ie/nfq/en/documents/HigherCertificate.pdf> [29.05.2012].

## Literatur

- BMUKK/BMWF (Hrsg.). (2011):** Österreichischer EQR-Zuordnungsbericht. Wien: BMUKK/BMWF.
- CEDEFOP (Hrsg.). (2010):** Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020, Luxembourg. Verfügbar unter: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf) [03.04.2012].
- European Commission (2012):** European Qualifications Framework. Compare Qualifications Frameworks. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eqf/compare/uk-s/lv.en.htm#comparison> [29.10.2012].
- Eurostat (Hrsg.). (2013):** Europa in Zahlen – Eurostat-Jahrbuch 2012. Verfügbar unter: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Europe\\_in\\_figures\\_-\\_Eurostat\\_yearbook/de](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Europe_in_figures_-_Eurostat_yearbook/de) [18.08.2013].
- Eurostat:** Beteiligung an Bildung und Weiterbildung nach Geschlecht. letzte Aktualisierung 09.12.2013. Verfügbar unter: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do?sessionId=9ea7d07e30d884fb855c969e46608b19c44121aa690d.e34MbxSahmMa4oLbNiMbxaM34Neo> [06.01.2014].
- Eurydice (Hrsg.). (2011):** Formale Erwachsenenbildung in Europa. Maßnahmen und Praktiken in Europa. Verfügbar unter: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/128DE.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf) [31.10.2013].
- OECD (Hrsg.). (2013):** Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris: OECD.
- Schneeberger, Arthur (2011):** Blockierte Hochschulreform. In Wirtschaftspolitische Blätter (2), Hrsg. Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ), Wien. Verfügbar unter: [http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/schn\\_blockierte\\_hochschulreform.pdf](http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/schn_blockierte_hochschulreform.pdf) [02.01.2014].

- Schneeberger, Arthur (2012):** Fakten und Überlegungen zum Bildungserfordernisdiskurs. In Wirtschaftspolitische Blätter (2), Hrsg. Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ), Wien. Verfügbar unter: [http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/fakten\\_u\\_ueberLbildungserfordernisdiskurs.pdf](http://www.ibw.at/images/ibw/pdf/fakten_u_ueberLbildungserfordernisdiskurs.pdf) [02.01.2014].
- Schneeberger, Arthur (2013):** Welche Berufe brauchen wir in Zukunft? ibw-aktuell, (16), 1–17. Verfügbar unter: [http://www.ibw.at/images/aktuell/berufe\\_in\\_zukunft.pdf](http://www.ibw.at/images/aktuell/berufe_in_zukunft.pdf) [06.05.2013].
- Statistik Austria (2013a):** Bildung in Zahlen: Anteil der Personen mit Tertiärabschluss steigt weiter an, aber langsamer als im EU-Schnitt. Pressemitteilung: 10.485-061/13, 19. März 2013. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/dynamic/presse/070308](http://www.statistik.at/web_de/dynamic/presse/070308) [09.04.2013].
- Statistik Austria (2013b):** Erwachsenenbildung 2011/12. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: ÖSTAT. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_en/publications\\_services/Publicationsdetails/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656&lang=EN](http://www.statistik.at/web_en/publications_services/Publicationsdetails/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656&lang=EN) [30.09.2013].
- Statistik Austria (2013c):** Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien: ÖSTAT. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/2/index.html?id=2&listid=2&detail=579](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/2/index.html?id=2&listid=2&detail=579) [31.10.2013].
- Statistik Austria (2013d):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern 2012. Wien: ÖSTAT. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_migrationshintergrund/033241.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html) [30.10.2013].
- Statistik Austria (2013e):** Bildungsstandregister 2011. Erstellt am 8.10.2013. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/bildungsstand\\_der\\_bevoelkerung/073396.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/073396.html) [05.11.2013].

# Erwachsenenbildung „mit Migrations- hintergrund“ (?)

## Institutionelle Strategien zwischen Diversity und Antidiskriminierung

Schwerpunkt

Die erwähnte Unterrepräsentation von Migrant/innen gibt lediglich einen Durchschnittswert wieder, sie trifft für manche Einrichtungen gar nicht zu (etwa für einen Teil der Volkshochschulen), für andere in besonders ausgeprägter Weise.

Im vorliegenden Beitrag sollen Diskussionsanstöße zu möglichen Entwicklungsperspektiven einer diversitätsbewussten und rassismuskritischen Erwachsenenbildung entfaltet werden. Zu diesem Zweck werden drei Konzeptionen, welche die institutionelle Verantwortung in den Blick nehmen und in unterschiedlicher Intensität in der Praxis erprobt wurden, vorgestellt. Ich diskutiere sie unter anderem in Bezug auf ihre Begründungsmuster und Legitimationsdiskurse, ihre Traditionen und Einsatzbereiche sowie die Potenziale und Kritikpunkte der jeweiligen Ansätze.

### Interkulturelle Öffnung – Abbau von Zugangsbarrieren

Konzepte einer „interkulturellen Öffnung“ wurden im deutschsprachigen Raum seit Mitte der 1990er-Jahre zunächst im Sozialwesen und der Verwaltung entwickelt (Griese & Marburger, 2012). Auf Basis von Studien, welche eine geringere Nutzung der Angebote sozialstaatlicher Institutionen durch Migrant/innen aufzeigten, ergaben sich spezifische Forderungen an die Einrichtungen. Diese sollten Reformschritte setzen, um tatsächlich „offen“ für alle Bürger/innen zu werden und insbesondere Zugangsbarrieren für Migrant/innen abzubauen. Die wachsende Pluralität der Gesellschaft müsse, so die Grundidee, als „Normalfall“ anerkannt und nicht ausschließlich in Sonderkontexten wie spezialisierten Integrationsdiensten beantwortet werden. Diese Forderung lässt sich an die schon früher formulierte Kritik an einem „monokulturellen Habitus“ des (Schul-)systems anknüpfen (Gogolin, 1994), das die Adressat/innen als defizitär definierte, ohne selbst Verantwortung für Anpassungsschritte an den sozialen Wandel zu übernehmen. Damit würden, so die Kritik, Zugangsprobleme oder Konflikte letztlich als individualisiertes „Passungsproblem“ auf Seiten der Migrant/innen verortet.

Der wesentliche Ansatzpunkt einer interkulturellen Öffnung wird in der Veränderung von Organisationsstrukturen sowie -kulturen gesehen, um diverse (zumeist verborgene, nicht unbedingt absichtsvoll errichtete) Hürden zu beseitigen. Öffnungsprozesse sollen auf mehreren Ebenen angesiedelt sein, beginnend mit der Verankerung eines entsprechenden Selbstverständnisses im Leitbild und einem klaren Commitment der Unternehmensführung zur interkulturellen Orientierung. Des Weiteren gelten Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung, Innovationen im Angebotsspektrum bzw. der didaktischen Gestaltung oder Überlegungen zur Qualitätsentwicklung als zentral (Schröer, 2007; Göhlich, Weber, Öztürk & Engel, 2013). Der Legitimitätsdiskurs zur interkulturellen Öffnung kann mit Schlagworten wie Chancengerechtigkeit, Gleichstellung und Inklusion umrissen werden. Dabei fällt auf, dass Begriffe wie (Anti-)diskriminierung, Rassismus oder ähnliches kaum explizit vorkommen, sondern eine Semantik der Öffnung, der Barrierefreiheit und des Einbezuges dominiert.

ANNETTE SPRUNG

### Einleitung

Jüngst veröffentlichte Daten aus dem Adult Education Survey 2011/12 haben einmal mehr gezeigt, dass Migrantinnen und Migranten in der Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind. So nahmen zwar 46,8 Prozent der Österreicher/innen im Alter von 25 bis 64 Jahren an non-formaler Weiterbildung teil, hingegen nur 35,4 Prozent der ausländischen Staatsbürger/innen (Salfinger-Pilz, 2013, S. 64 f.). Inwieweit das Feld der Erwachsenenbildung die aktuelle gesellschaftliche Diversität, aber ebenso die damit verbundenen Ungleichheitsverhältnisse widerspiegelt (bzw. auch reproduziert), lässt sich allerdings nicht nur – wie gemeinhin üblich – an den Teilnehmenden messen. Die Frage ist ebenso in Bezug auf die Zusammensetzung des Personals von Bildungseinrichtungen sowie auf die Positionierung, Struktur und Gestaltung der gesamten Institution zu stellen. Die hier ins Spiel gebrachte Analyseperspektive ist einer Sichtweise geschuldet, wonach sich Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft nicht auf die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen reduzieren lässt. Sie ist vielmehr gefordert, die mit Migration verbundenen Phänomene umfassend in ihren theoretischen Grundannahmen, institutionellen Strukturen, ihren Konzeptionen und Angeboten sowie ihrem politisch-gesellschaftlichen Selbstverständnis angemessen zu reflektieren und einzubeziehen. Dieser Zugang ließe sich unterschiedlich begründen, sei es durch gerechtigkeits- oder anerkennungstheoretische Ideen (Sprung, 2011), durch marktorientierte strategische Überlegungen (Erschließung neuer Tätigkeitsfelder und Kund/innengruppen) oder auch schlichtweg mit einem in Teilen der Praxis der Erwachsenenbildung existierenden Handlungsdruck. Die aktuelle Situation in den österreichischen Bildungsinstitutionen stellt sich differenziert dar.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Diese und weiterführende Fragen werden in einem aktuellen Projekt an der Universität Graz erforscht. Verfügbar unter: <http://www.mig2eb.at/>.

Kritik an Konzepten interkultureller Öffnung zielt u.a. darauf ab, dass hier einmal mehr vermeintliche kulturelle Differenzen in den Mittelpunkt gerückt werden – ein Einwand, der in der kulturalisierungskritischen Migrationsforschung hinreichend diskutiert wurde (Mecheril et al., 2010). So würden mit einem Fokus auf „interkulturelle Aspekte“ Personen mit Migrationserfahrung permanent als kulturell Andersartige konstruiert („Othering“), und die Bedeutung von Kultur (zudem oft auf Basis eines essentialistischen Kulturverständnisses) würde gegenüber anderen sozialstrukturellen Merkmalen überbewertet. Umsetzungsbeispiele interkultureller Öffnung verdeutlichen, dass eine Schwerpunktsetzung auf kulturelle Unterschiede nicht in allen Fällen vorliegt, zuweilen fungiert der Titel des Ansatzes lediglich als Sammelbegriff für unterschiedlichste Maßnahmen im Bereich Migration/Integration.

In der Praxis zeigt sich ferner, dass Institutionen mit dem Anspruch, Öffnungsschritte zu setzen, häufig die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter/innen forcieren, jedoch keine darüber hinausreichenden Reformen in der Einrichtung umsetzen oder gar eine umfassende Organisationsentwicklung realisieren (Foitzik & Pohl, 2009). Ein weiterer Kritikpunkt am Ansatz der interkulturellen Öffnung lautet, dass andere Differenz- oder auch Diskriminierungsmerkmale (wie Gender oder Behinderung), die in einem intersektionellen Wechselspiel zu Migrations-Aspekten stehen, in dieser Konzeption vernachlässigt werden.

Umsetzungsbeispiele interkultureller Öffnung finden sich u.a. in der Verwaltung (das Stadtjugendamt München nahm hier in den 1990er-Jahren eine Vorreiterrolle ein), in sozialen Diensten, Sportvereinen etc. Für die österreichische Erwachsenenbildung wurden im Rahmen eines EU-Projektes im Jahr 2006 „Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung der Erwachsenenbildung“ vorgelegt.<sup>2</sup>

### Diversity Management – „Equity versus Business“

Während Debatten über eine interkulturelle Öffnung in der österreichischen Erwachsenenbildung nicht breit rezipiert wurden, hat mit „Diversity Management“ (DM) ein anderer Ansatz im vergangenen Jahrzehnt einen nahezu kometenhaften Aufstieg erlebt. Dass uns Diversität als Schlagwort vielerorts begegnet, sagt allerdings noch nichts darüber aus, inwieweit hier jeweils umfassende Konzeptionen oder lediglich Versatzstücke einer Idee verhandelt werden bzw. welche konkreten Praxen sich dahinter bei genauerer Betrachtung identifizieren lassen.

Im Unterschied zum zuvor dargestellten Ansatz berücksichtigt DM mehrere Dimensionen von Vielfalt. Seine Wurzeln liegen einerseits in Konzepten der Unternehmensführung, sie reichen jedoch im US-amerikanischen Kontext ebenso in Empowerment-Bewegungen zurück (Abdul-Hussain & Hoffmann, 2013). Neben dem Anspruch der Gleichstellung („Equity“) steht insbesondere auch ein wirtschaftliches Ziel im Vordergrund („Business“), indem Organisationen die Diversität ihrer Belegschaft als Ressource für ihre Profitsteigerung betrachten – auch in Hinblick auf die Vielfalt potenzieller Kund/innen

(Emmerich & Hormel, 2013, S. 187 ff.). Diversity Management wurde zunächst vor allem in der Privatwirtschaft implementiert, etwa bei Konzernen wie Daimler-Benz oder IKEA, zunehmend aber auch in Universitäten, Bildungsorganisationen und Verwaltungen.

Während die Berücksichtigung der unterschiedlichen Vielfaltdimensionen, die ja faktisch in Wechselwirkung miteinander stehen, sowie die Abkehr von einer defizitären Sicht (z. B. auf Migrant/innen) im DM einen deutlichen Fortschritt gegenüber anderen Konzepten des Einbezuges von Migrant/innen darstellen, lassen sich ebenso einige Kritikpunkte formulieren. So stellen viele Ansätze den ökonomischen Verwertungsanspruch ins Zentrum und vernachlässigen Macht- sowie Ungleichheitsaspekte. Der Trend zu Mainstreaming-Prozessen kann auch als „Normalisierung von Differenz“ gedeutet werden, was u.a. Angebote, welche sehr spezifisch auf Machtunterschiede eingehen (z. B. Affirmative Action, antirassistische Aktionen), tendenziell für überflüssig erklärt (Kessl & Plößer, 2010, S. 9). Programmatisch wird in den meisten Fällen behauptet, man wolle Antidiskriminierung und Marktorientierung miteinander verbinden. Ob das auch tatsächlich einlösbar ist, wird von einigen Autor/innen angezweifelt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 255 ff.). Schließlich besteht die Gefahr, durch den Einbezug potenziell aller Diversitätsdimensionen deren (möglicherweise relevanten) Unterschiede nicht angemessen behandeln zu können (Entprofilierung von Strategien). Die Praxis zeigt, dass in vielen Fällen nur eine Dimension, oftmals Gender, tatsächlich systematisch Berücksichtigung findet oder sich das Diversity Management in Einzelmaßnahmen erschöpft, die vor allem dem Imagegewinn dienen.

Die Reflexion darüber, warum gerade Diversitätskonzepte einen derartigen Hype erleben, kann an dieser Stelle nicht ausführlich geleistet werden. Ich erlaube mir zu fragen, ob sich DM nicht vielleicht sehr geschmeidig in die sich auch im Bildungswesen angekommenen Semantiken des Managens, Quantifizierens und Verwaltens einpassen lässt? Möglicherweise macht ferner die Vagheit des Begriffes seine große Anschlussfähigkeit aus (Baader, 2013). So kann er entweder mit unterschiedlichsten Ansprüchen gefüllt und damit auch handhabbar gemacht werden oder aber er entzieht sich durch die begriffliche Breite leichter einer Überprüfung, ob die formulierten Ansprüche eingelöst werden. In dieser Hinsicht eignet er sich zumindest als prestigebringendes Etikett. Eine Beurteilung von DM-Strategien ist also ohne genauere Betrachtung der jeweiligen Verständnisweisen und Umsetzungsaktivitäten kaum möglich – man könnte sagen: auch Diversity ist divers geworden.

### Abbau institutioneller Diskriminierung

Eine weitere Perspektive, die aus dem anglo-amerikanischen Raum stammt, legt den Schwerpunkt auf den Abbau institutioneller Diskriminierung bzw. institutionellen Rassismus. Institutionelle Diskriminierung resultiert aus dem „Normalvollzug“ etablierter politischer und ökonomischer Strukturen. Sie muss nicht an konkrete Vorurteile einzelner Akteur/innen gebunden sein.

<sup>2</sup> Verfügbar unter: <http://www.migrant.at/Empfehlungen.pdf>.

Institutionelle Diskriminierung ist in Gesetzen, Verordnungen Verfahren und Prozessabläufen verankert oder systematisch durch Vertreter/innen der Institutionen ausgeübt diskriminierendes Handeln. Institutionelle Diskriminierung kann durchaus aus Bemühungen um Gleichbehandlung resultieren, wenn dabei ignoriert wird, dass es unterschiedlichen Voraussetzungen der Kund/innen/Teilnehmenden beziehungsweise privilegierte und benachteiligte Gruppen gibt (Hormel, 2007, S. 79 ff.). Debatten über institutionellen Rassismus führten beispielsweise in Großbritannien zu einer Reihe an Reformmaßnahmen in Institutionen, unter anderem auch in der Erwachsenenbildung.

Das Spezifikum dieses Ansatzes besteht darin, dass explizit Diskriminierung, Rassismen und Machtdifferenzen wahrgenommen bzw. bekämpft werden und nicht in erster Linie auf individuelles Handeln Bezug genommen wird. Als Kritikpunkt im Sinne der Chancen einer praktischen Umsetzung würde ich anführen, dass Diskriminierung/Rassismus als Begriff und Analyseperspektive im deutschsprachigen Kontext weitgehend tabuisiert erscheint und häufig auf starke Abwehr stößt. Selbst einschlägige Forschungsarbeiten sind wenig verbreitet, zu den bekanntesten Arbeiten zählen Analysen institutioneller Diskriminierung im Schulwesen von M. Gomolla und F.-O. Radtke (2009).

### Dekonstruktion: Migrationsbedingte „Differenz“ als problematische Kategorie

In der Gesamtschau auf die hier vorgestellten Konzepte soll abschließend eine wesentliche Reflexionsherausforderung benannt werden, auf die bereits im Abschnitt über interkulturelle Öffnung hingewiesen wurde. Sie bezieht sich auf den Ausgangspunkt der Ansätze – nämlich die Feststellung/Konstruktion von „Differenz“ anhand bestimmter Merkmale sowie eine daraus resultierende Bildung von Kategorien, welche in weiterer Folge für pädagogisch/institutionell relevant erklärt werden (wie z. B. ein sogenannter „Migrationshintergrund“).

Die auf Differenzsetzung und Zuschreibungsprozessen aufbauenden Reaktionen mögen (gesamtschaftlich betrachtet) unterschiedlicher Art sein – in den Diversity- und Interkulturalitätskonzepten begegnet uns in der Regel eine Semantik der Anerkennung (Emmerich & Hormel, 2013, S. 13). Anerkennungsbezogene Antworten haben zweifelsohne ihre Berechtigung, ein bloß affirmativer Umgang mit Differenz reproduziert allerdings Unterscheidungspraxen. Oder salopp gesagt: Um Fremdheit tolerieren und wertschätzen zu können, muss sie zuerst festgestellt, klassifiziert und individuell zugeschrieben werden. Es wäre also angebracht, zunächst die Praxen und Schemata der Differenzsetzung selbst bzw. die Logiken sozialen Unterscheidens zu erkennen und zu reflektieren (Mecheril & Tißberger, 2013, S. 69). Dies beinhaltet nicht zuletzt die Frage nach Macht- und Herrschaftsaspekten, um sich möglicher Funktionen der Differenzierungspraxen gewahr zu werden. Meine Forderung meint, das sei betont, keine grundsätzliche Ablehnung der Anerkennung von welcher Art auch immer „Anderen“, sie verweist jedoch auf die gleichzeitig zu

leistende Reflexion der Differenzkonstruktion selbst. Widerspruchsfreiheit als Ergebnis ist dabei nicht zu erwarten, aber möglicherweise alternative Schlussfolgerungen oder Verschiebungen in Wahrnehmung und Handeln.

Für die vorgestellten Konzeptionen wäre somit zu bedenken, inwieweit derartige Reflexionen bzw. Dekonstruktionsleistungen bereits erbracht werden oder in der bestehenden Logik überhaupt einlösbar sind. Und selbst wenn eine Analyse der Aspektionsprozesse geleistet wird, ist damit noch nicht automatisch eine Untersuchung organisationsstrukturell bedingter Ausschließungsmechanismen erfolgt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 200 ff.). Was im Ansatz der institutionellen Diskriminierung aufgrund der systemkritischen und machtsensiblen Blickrichtung deutlicher angelegt ist, wäre im Rahmen interkultureller Öffnungs- sowie Diversity-Strategien – in diesem Fall in der Erwachsenenbildung – vielfach erst explizit herauszuarbeiten. Andernfalls bliebe aus meiner Sicht den Träger/innen einschlägiger Reformen der Vorwurf der Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen sowie der Entpolitisierung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen nicht erspart. //

### Literatur

- Abdul-Hussain, Surur & Hoffmann, Roswitha (2013):** Themendossier „Diversitätsmanagement“. Verfügbar unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/geschichte.php> [12.12.2013].
- Baader, Meike (2013):** Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – „Diversity“ as a buzzword. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak & Isabel Sievers (Hrsg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele (S. 38–59). Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013):** Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Foitzik, Andreas & Pohl, Axel (2009):** Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In Wiebke Scharathow & Rudolf Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritische Bildungsarbeit (S. 61–76). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Vlg.
- Gogolin, Ingrid (1994):** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster et al.: Waxmann.
- Göhlich, Michael, Weber Susanne Maria, Öztürk, Halit & Engel, Nicolas (Hrsg.) (2013):** Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Griese, C. & Marburger, H. (Hrsg.) (2012):** Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg.
- Hormel, Ulrike (2007):** Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian & Plößer, Melanie (Hrsg.) (2010):** Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul, Castro Varela, Maria do Mar, Dirim, Inci, Kalpaka, Anntita & Melter, Klaus (2010):** Migrationspädagogik. Weinheim – Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul & Tißberger, Martina (2013):** Ethnizität und Rassekonstruktion. Ein rassistiskritischer Blick auf Differenzkategorien. In Katrin Hauenschild, Steffi Robak & Isabel Sievers (Hrsg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele (S. 60–71). Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel.
- Salfinger-Pilz, Brigitte (2013):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: öSTAT.
- Schröer, Hubertus (2007):** Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten. Verfügbar unter: [http://www.content-zwh.de/intqua/fileadmin/user\\_upload/pdf/01\\_IQInterkulturelleOffnung\\_web.pdf](http://www.content-zwh.de/intqua/fileadmin/user_upload/pdf/01_IQInterkulturelleOffnung_web.pdf) [12.12.2013].
- Sprung, Annette (2011):** Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster et al.: Waxmann.

# Erwachsenen-Bildung und LLL: eine Agenda für die ‚Wissensgesellschaft‘?



Der vorliegende Beitrag ist ein Neben-Produkt aus einem (unendlichen) ‚work in progress‘. In Bezug zu den rezenten bildungspolitischen ‚Hypes‘ von Qualifikationsrahmen (QR) und Lifelong Learning (LLL) soll der mögliche zukünftige Stellenwert der allgemeinen oder nicht beruflichen Erwachsenenbildung (EB) bestimmt werden. Dabei wird vor allem auf Reviews der internationalen akademischen und institutionellen Literatur Bezug genommen. Die Überlegungen sind in hohem Maße tentativ und sollen einerseits die Diskussion stimulieren und andererseits auch den Raum der internationalen Diskussion aufspannen und wichtige Beiträge zugänglich machen.<sup>1</sup>

LORENZ LASSNIGG

## 1. EB-LLL-QR: Abgrenzungen und Verbindungen im internationalen und europäischen Vergleich

Ausgangspunkt der Überlegungen war die Frage, in welchem Verhältnis die Entwicklung der ‚allgemeinen EB‘ zum Qualifikationsrahmen vor dem Hintergrund internationaler Erfahrungen sinnvoll konzipiert werden kann. Vor allem im anglophilen Raum gibt es teilweise heftige Entgegensetzungen der Semantiken von ‚Education‘ und ‚Learning‘, wobei die Verwendung des vordergründig neutralen Lernbegriffs mit einer de facto Ökonomisierung von Bildung gleichgesetzt wird. ‚Adult Education‘ steht im Kontext der Aufklärung und verfolgt normative Ziele, während ‚Adult Learning‘ im Kontext der utilitaristischen Nutzbarkeit und der beruflichen Verwendung steht. Die Thematisierung der Beziehung von EB zum Qualifikationsrahmen zerfällt in der Literatur also über den Begriff des LLL in zwei Beziehungen: EB und LLL einerseits und LLL und QR andererseits.

Im Großen und Ganzen besteht Einigkeit, dass der ursprünglich aufklärerische Impetus der ersten Welle der Thematisierung von EB in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren in den LLL-Diskursen seit den 1990er-Jahren überwiegend in ein neoliberal utilitaristisches ‚Humankapital‘-Fahrwasser überging. Dem entspricht auch die zentrale Stellung des Qualifikationsbegriffs. Es wird jedoch auch zunehmend gezeigt, dass der LLL-Diskurs auf EU-Ebene vielschichtiger ist, indem neben den wirtschaftlichen Zielsetzungen auch die Ziele der sozialen Kohäsion, der politischen Partizipation und der umfassenden individuellen Entwicklung eine Rolle spielen.

Im Zentrum der neueren Diskurse steht der Begriff ‚Citizenship‘, der wiederum – gewissermaßen spiegelbildlich zum Begriff ‚Bildung‘ – sprachliche Übertragungsprobleme enthält. Während im Deutschen die formale ‚Staatsbürgerschaft‘ und der Begriff der ‚politischen Bildung‘ im Vordergrund stehen, geht es im Englischen um eine weitergehende und umfassendere zivilgesellschaftliche Beteiligung (Bürger/innenbeteiligung). In den EU-Dokumenten werden zwei unterschiedliche Diskursstränge festgemacht, wobei die ‚Europäischen Schlüsselkompetenzen‘ die weitergehende gesellschaftlichen Perspektive repräsentieren, während der ‚Europäische Qualifikationsrahmen‘ eher als Ausdruck der Humankapitalorientierung interpretiert wird<sup>2</sup> – in der Validierung und Anerkennung von Kompetenzen wird teilweise eine mögliche Brücke gesehen.

Im Folgenden wird versucht, die Missionen der allgemeinen EB und ihre Voraussetzungen zu konkretisieren, indem (1) sinnvolle Abgrenzungen der ‚allgemeinen EB‘ und Strategien zu ihrer politischen Förderung gesucht werden, (2) die Bedeutungen und Probleme von ‚Citizenship‘ in Bezug auf die EB untersucht werden, und (3) diese Aspekte in ein breiteres Verständnis der Entwicklung und der Missionen der EB eingeordnet werden.

## 2. ‚Allgemeine‘ bzw. ‚nicht berufliche‘ EB: Ist ihre Abgrenzung und spezifische politische Förderung möglich und sinnvoll?

Es ist heute umstritten, ob die allgemeine EB als eigenständiger Bereich abgegrenzt werden soll, oder ob die EB ohne grundlegende innere Unterscheidungen zu konzipieren ist. Damit wird auch eine grundlegende Aufgabendifferenzierung der EB-Institutionen abgelehnt und ihre multidimensionale Gestaltung verfolgt. Diese Linie ist v.a. in Deutschland stark, in den Nordischen Ländern gibt es Tendenzen, die ökonomischen

<sup>1</sup> Aufgrund der Platzbegrenzung werden hier die Argumentationen verkürzt dargestellt, eine ausführliche Fassung, die insbesondere auch die Nachweise enthält, ist unter <http://www.equi.at/dateien/vhs250-EB.pdf> im Internet verfügbar.

<sup>2</sup> Villalba, Ernesto (2008). Investigating the Discourse on Social Cohesion in Relation to Innovation through the Vocabulary of European Commission Communications. *European Educational Research Journal*, 7(3) 358–370.

Funktionen zu betonen, und auch in Österreich gibt es vor allem auf der Basis der Europäischen Schlüsselkompetenzen seitens der Volkshochschulen Ansätze in dieser Richtung.

Die dahinterliegende Frage besteht darin, wie die allgemeine EB mit dem starken Trend zur wirtschaftlichen und beruflichen Orientierung umgehen soll: Soll sie darin mitschwimmen und ihre ökonomische Bedeutung betonen und sich selbst ‚ökonomisieren‘, oder soll sie – auch gegen den Wind des ‚Zeitgeistes‘ – ihre eigenständige Rolle aufgrund der weitergehenden gesellschaftlichen, nicht ökonomischen Ziele und Funktionen hervorheben?

Laut eine EU-Studie zur ‚nicht beruflichen EB‘<sup>3</sup> lassen sich die folgenden Merkmale von allgemeiner EB festhalten:

- die Abgrenzung ist unklar und teilweise nicht erwünscht,
- sie ist zumeist schwach reguliert,
- die Verwaltung ist schwach und auf verschiedene Stellen fragmentiert,
- die regulative und organisatorische Schwäche wird durch Selbstorganisation in Verbänden ausgeglichen,
- diese haben starken Bezug zur Zivilgesellschaft und zur sozialen Kohäsion und weniger Bezug zu den Erziehungsautoritäten,
- in manchen Ländern ist die allgemeine EB in der Kulturverwaltung angesiedelt, in anderen ist sie eng an die Bürger/innenbeteiligung gebunden.

Es wird ein ‚formaler‘ Bereich, der v.a. dem Nachholen von Abschlüssen dient, vom eigentlich zur Disposition stehenden ‚nicht formalen‘ Bereich unterschieden. Wenn die Besonderheiten der nicht beruflichen EB betont werden, so wird auf die breiteren gesellschaftlichen Bezüge verwiesen, die die allgemeine Erwachsenenbildung hat. Die Stichworte sind:

- i. Demokratische Werte,
  - ii. Entwicklung der lokalen sozialen Gemeinschaften,
  - iii. Sozialkapital,
  - iv. kulturelle Ausdrucksfähigkeit,
  - v. soziale Inklusion,
  - vi. zivilgesellschaftliches Engagement,
  - vii. Förderung der ‚schwer erreichbaren‘ Zielgruppen,
- de facto alles eher ‚subversive‘ Aspekte der Aufmerksamkeit auf gesellschaftliche Probleme und Schattenseiten im Vergleich zu einer unhinterfragten Konzentration auf die offensive Förderung der (vorgeblichen) Sonnenseiten der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit. Entsprechend ist der Raum, in dem die nicht formale allgemeine Erwachsenenbildung sich abspielt, sehr vielfältig und reicht auch stark in Bereiche außerhalb des institutionalisierten Bildungswesens hinein. Es wurde insbesondere auf kulturelle und soziale Einrichtungen verwiesen (siehe Box A.1).

### 3. Dimensionen von ‚Citizenship‘ und die sozialen, politischen und kulturellen Zielsetzungen der EB

Die über Wirtschaft und Beruf hinaus weitergehenden gesellschaftlichen Zielsetzungen werden über verschiedene Dimensionen von ‚Citizenship‘ diskutiert. Es wird von vier grundlegenden Dimensionen (sozial, politisch, kulturell, ökonomisch) ausgegangen. Dabei wird an die Begrifflichkeit von T. H. Marshall von Civic, Democratic, und Social Citizenship angeknüpft, manche ergänzen Economic Citizenship.<sup>4</sup> Entscheidend in den Diskursen ist, dass Citizenship in dieser Fassung an die staatliche Zugehörigkeit geknüpft war, die im Zeitalter der Mobilität und Globalisierung gleichzeitig ausschließende Wirkung hat. Daher hat in allen vier Dimensionen die Inklusions-Dynamik von Zugehörigkeiten/Ausgrenzungen zentrale Bedeutung.<sup>5</sup>

Die vier Dimensionen der Citizenship verschwimmen oft, da es um die Bürger/innenbeteiligung insgesamt geht, auf die auf verschiedene Dimensionen spezialisiert geantwortet wird. Zepke (2013) unterscheidet zwei Formen der ‚Aktivierung‘ von Bürger/innenbeteiligung, die auch unterschiedliche Zugänge zur Bildungspolitik eröffnet: eine ökonomische im Zusammenhang mit dem neoliberalen utilitaristischen ‚Lifelong Learning (LLL)‘-Konzept und eine demokratische Aktivierung, die auf Lifelong Education (LLE) hinausläuft. Daraus ergeben sich auf den Dimensionen unterschiedliche Schlussfolgerungen und Strategien.

#### 3.1. Soziale Dimension

Im Konzept der neoliberalen Aktivierung verläuft die Eingliederung in alle Bereiche über die Beschäftigung, diese macht den ersten Schritt für die soziale Eingliederung, und muss daher mehr oder weniger streng durch Anreize und Sanktionen verfolgt werden. Je nach Position sind weitere Unterstützungen erforderlich oder nicht. In diesem Konzept sind zwei Elemente zentral, erstens die Verfügung über Basiskompetenzen und zweitens die Selbstregulation und die Verfügung über soziale Kompetenzen.

Die Kritik an der neoliberalen Aktivierung zeigt aber, dass erstens im Zuge der gleichzeitigen Flexibilisierung und weitreichenden Prekarisierung für viele Beschäftigte diese Form für eine weitergehende soziale

3 EURYDICE (2007). Non-Vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document. January; von EURYDICE entfernt. Verfügbar unter: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw.file/eurydice/Non\\_vocational\\_adult\\_education\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw.file/eurydice/Non_vocational_adult_education_EN.pdf) [17.12.2013].

4 Abs, Hermann Josef & Veldhuis, Ruud (2006). Indicators on Active Citizenship for Democracy – the social, cultural and economic domain. Paper. Verfügbar unter: [http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1879/pdf/CoE\\_Abs\\_Veldhuis\\_2006.D.A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1879/pdf/CoE_Abs_Veldhuis_2006.D.A.pdf) [17.12.2013].

5 Vgl. Bohmann, Gerda & Niedenzu, Heinz-Jürgen (Hrsg.). (2012). Markt, Inklusion, Gerechtigkeit: zum Problem der sozialen Gerechtigkeit in der Marktgesellschaft. Sonderheft 11 der Österreichischen Zeitschrift für Soziologie (ösz). Wiesbaden: vs.

Eingliederung nicht hinreichend ist (Stichwort: Working Poor). Zweitens verlässt sich die neoliberale Aktivierung auf den Markt und impliziert Individualisierung und Entsolidarisierung. Dies wird durch kommunitaristische Ansätze beantwortet (Stichwort: Sozialkapital), die jedoch ein hohes Maß an Anpassungszwang und sozialer Kontrolle mit sich bringen, und der steigenden Diversität nicht Rechnung tragen. Im Konzept der „demokratischen Aktivierung“ sind alle Lebensbereiche und ihre Wechselwirkungen zu berücksichtigen. Eine wesentliche Dimension ist hier die ‚soziale Gemeinschaft‘ (Community), die in der EB mit dem Konzept der ‚Community Education‘ verbunden wird.<sup>6</sup> Näher betrachtet ist dies auch ein vielfältiges Konzept, das in unterschiedlichen Spielarten verfolgt werden kann. Das Spektrum reicht von Entpolitisierung und sozialer Kontrolle zur besseren Anpassung bis zu politischen Projekten und Bewegungen zur lokalen Entwicklung im Sinne erhöhter Diversität.<sup>7</sup> Wesentlich erscheint hier dass das Lernen „in den sozialen Initiativen und Bewegungen“ anerkannt und gefördert, und nicht aus diesen herausgehoben (etwa zur Förderung von politischen Repräsentanten) wird. Aufgrund der Erfahrungen in Irland, wo dieser Bereich große Aufmerksamkeit bekommt, wird auch festgestellt: „Community Education needs to be more than ‘Recognised’, it needs to be ‘Resourced’ [...]“<sup>8</sup>

‚Soziale Kompetenzen‘ sind eine Teildimension der EU-Schlüsselkompetenzen, die v.a. Aspekte der Selbstregulation und von angepasstem Kommunikations- und Sozialverhalten umfasst und somit weit in die Persönlichkeitsstrukturen der Individuen eingreift – im Bereich der Arbeitswelt wurden diese Entwicklungen als ‚Taylorisierung der Seele‘ (H. G. Zillian) bezeichnet und es fragt sich, inwieweit eine (individuelle) Überprüfung dieser ‚Kompetenzen‘ in das Menschenrecht auf Privatsphäre eingreift.

### 3.2. Politische Dimension

Hier sind demokratische Werte und die Beteiligung an den Prozeduren der repräsentativen Demokratie wesentliche Bestandteile, die im deutschsprachigen Raum durch ‚Politische Bildung‘ abgedeckt werden sollen. In heutiger Sicht geht die politische Dimension auch in den EU-Diskursen darüber hinaus. Als Indikatoren werden v.a. auch Beteiligung an Protesten und politischen Bewegungen sowie an politischen Aspekten des Gemeinschaftslebens herangezogen. Es wird zwischen stabilisierenden, reformerischen und oppositionellen Ausdrucksformen unterschieden.

Es gibt starke Kritik an der Formalisierung und Standardisierung der politischen Kompetenzen, die in den EU-Schlüsselkompetenzen angelegt ist und auch in Österreich ausgelotet wurde.<sup>9</sup> Dafür gibt es zwei Argumentationen:

- Die erste Argumentation kritisiert die verkürzte Auffassung der komplexen Lernprozesse für die Bürger/innenbeteiligung, die in der ergebnisorientierten standardisierten Sicht zum Ausdruck kommt, „as these are reduced to input knowledge to be

effectively transmitted so to produce output citizens“ (Milana & Tarozzi, 2013, online). Demgegenüber wird eine prozessorientierte Sicht von Bürger/innenbeteiligung als ‚lived experience‘ ins Treffen geführt, was als typisches erzieherisches Thema gesehen wird.

- Die zweite Argumentation demonstriert das Modell von ‚lived experience‘ anschaulich am Beispiel von Fragen der Nachhaltigkeit in Umweltfragen, da hier die Problematik des Engagements noch viel weniger mit dem Erwerb vorgefertigter Wissens von Expert/innen gelöst werden kann. Es geht hier nicht um ‚matters of fact‘, sondern um ‚matters of concern‘: “[...] pinning down sustainable citizenship to a particular standard, i.e. a set of knowledge, attitudes, and skills denies the essentially contested process of becoming a citizen.” (Van Poeck & Vandenabeele, 2013, online).<sup>10</sup>

### 3.3. Kulturelle Dimension

Noch weiter klaffen die Probleme und Positionen in diesem Bereich, wo die konventionelle Sicht im Wesentlichen den (erweiterten) Zugang zu den Erzeugnissen der Hochkultur (Theater, Oper, Museum, ‚Shakespeare für Alle...‘) im Auge hat. Die kommodifizierte ‚Kulturindustrie‘ wird demgegenüber als korrumpierend eingeschätzt, was die soziale Distinktionsfunktion der ‚Kultur‘ noch verstärkt.

Einer der Theoretiker der kulturellen Entwicklung der EU, Gerard Delanty, stellt die Begriffe der disziplinierenden (disciplinary) der kulturellen Citizenship gegenüber und verbindet diese auch direkt mit unterschiedlichen Auffassungen von Lernen. Disziplinierende Citizenship wird mit dem Beispiel Österreichs

6 Erler, Ingolf & Kloyber, Christian (Hrsg.). (2013). Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. Magazin erwachsenbildung.at, 19. Verfügbar unter: <http://erwachsenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> [17.12.2013].

7 Breen, Marianne & Rees, Nicholas (2009). Learning How to be an Active Citizen in Dublin’s Docklands: The Significance of Informal Processes. Combat Poverty Agency Working Paper 09/08. Verfügbar unter: <http://www.cpa.ie/publications/workingpapers/2009-08.WP.EngagingPeopleInActiveCitizenshipInDublinsDocklands.pdf> [17.12.2013].

8 Vgl. Seite 15 in: Ireland-AONTAS (2013). Community Education: A Strategy for Success. Verfügbar unter: <http://www.aontas.com/download/pdf/lflfinalwebsite.pdf> [17.12.2013].

9 Erler, Ingolf (2011). Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen. Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung. Magazin erwachsenbildung.at, 14. Verfügbar unter: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf> [17.12.2013].

10 Van Poeck, Katrien & Vandenabeele, Joke (2013). Sustainable citizenship as practice. LInE-Lifelong Learning in Europe, 2. Verfügbar unter: <http://www.lline.fi/en/issue/2.2013/issue-22013> [17.12.2013].

belegt, und repräsentiert einen individuellen Zwang zur Anpassung mit den entsprechenden Lernanforderungen zumindest sprachlicher Natur, bis zu weitergehenden, explizit kulturellen Lern- und Anpassungszielen. Cultural Citizenship bedeutet demgegenüber eine Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Zugehörigkeiten, die auch an der Unterscheidung zwischen individuellen und kollektiven Lernprozessen festgemacht wird.<sup>11</sup> Eine zentrale Auseinandersetzung im Kontext der Globalisierung betrifft die Rolle und Gestaltung kultureller Identitäten und den Stellenwert der Religionen in diesem Zusammenhang.

In der kulturtheoretischen Perspektive spielt das Wissen eine zentrale Rolle, das sowohl als Machtfaktor in der gesellschaftlichen Reproduktion (Stichwort: hegemoniale Diskurse) als auch als wirtschaftlicher Faktor mit steigender Bedeutung (Stichwort: wissensbasierte Ökonomie) gesehen wird. Eine grundlegende Konvergenz aus sehr unterschiedlichen Ausgangspunkten wird in der Reflexivität (Stichwort: reflexive Moderne) und der ‚neuen Wissensproduktion‘ (Stichwort: Transdisziplinarität) gesehen.

In der Wissenschaftsforschung behauptet ein wichtiger Diskursstrang, dass sich eine ‚neue‘ transdisziplinäre Form der Wissensproduktion (Modus 2) zusätzlich zur traditionellen disziplinären akademischen Wissensproduktion (Modus 1) verbreitet.<sup>12</sup> Die „Modus 2 Wissensproduktion“ findet im Zusammenwirken von Forschung und Praxis statt und ‚demokratisiert‘ in gewissem Maße die traditionellen Wahrheitskriterien. Dieser Ansatz ist umstritten wie die Wissensproduktion und -anwendung insgesamt, und es gibt viele Widerstände gegen die Entwicklung des Modus 2.

#### 4. Abschluss: Transdisziplinäre Wissensproduktion im ‚Modus 2‘ als weitergehende Mission der allgemeinen EB

Die Ausführungen sollten zeigen, dass in den verschiedenen Dimensionen der gesellschaftlichen Missionen der EB jeweils fundamentale Diskurse geführt werden, die mit der Richtung des gesellschaftlichen Wandels zu tun haben. Es besteht weitgehende Einigkeit, dass ‚Citizenship‘ als übergreifendes Konzept verschiedene Aspekte (sozial, politisch, kulturell) umfasst, die über wirtschaftliche und berufliche Funktionen hinausgehen.

In einer Strategie der demokratischen Aktivierung ist expansives Lernen wichtig, und die allgemeine EB kann eine wesentliche Rolle als Plattform für Reflexion und Förderung der Bürger/innenbeteiligung spielen. Dazu müssen sich die Anbieter mit diesen weitergehenden Fragen beschäftigen, anstatt sich vordringlich der Engführung in Richtung standardisierter Kompetenzen und ihrer Vermarktung zu widmen, und sie brauchen die Mittel dafür.

Damit könnte sich die allgemeine EB in ihre aufklärerische Tradition stellen, und diese nach den Anforderungen der ‚reflexiven Moderne‘ weiterentwickeln. Ian Martin (2001) hat eine radikale Positionierung der EB als Agora zum Lernen der Demokratie vorgeschlagen.

*“Essentially, what is missing in our lives today is the opportunity to meet as citizens and, once again, make democracy work. The point I want to emphasise is that historically the kind of adult education in which citizens met together to talk and learn and argue helped to fill precisely this space - and to make it a uniquely democratic and creative space. Indeed, it could be said that in a very real way adult learning, often autonomous and selfdirected, constituted this space” (Martin, 2001, S. 3)<sup>13</sup>*

Wenn man davon ausgeht, dass eine wesentliche Tradition der allgemeinen EB im Bereich der ‚University Extension‘, und der Popularisierung des neuen wissenschaftlichen Wissens besteht, die dann mit der ‚Dialektik der Aufklärung‘ in Konflikte gekommen ist, so kann man heute die EB in den Modus 2 der Wissensproduktion einordnen. Damit würde anstelle der traditionellen ‚Einbahnstraße‘ der Aufklärungsfunktion ein institutionelles Feld entstehen, das einen Austausch zwischen den Wissensformen ermöglicht und dem Modus 2 Raum gibt. Die Lehrenden in der allgemeinen EB müssten sich mit den angesprochenen Fragen auseinandersetzen und könnten eine vermittelnde Rolle einnehmen. //

<sup>11</sup> Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. Verfügbar unter: <http://www.eurozine.com/pdf/2007-06-30-delanty-en.pdf> [17.12.2013].

<sup>12</sup> Gibbons, Michael, Nowotny, Helga, Limoges, Camille, Schwartzman, Simon, Scott, Peter & Trow, Martin (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage; vgl. auch Stehr, Nico (2012). Wider der Symmetrie von Macht und Wissen. Vortragsmanuskript, Knowledge Management Austria (KM-A). Verfügbar unter: <http://www.km-a.net/kma/wp-content/uploads/Stehr-Nico-Wider-der-Symmetrie-von-Macht-und-Wissen.pdf> [17.12.2013].

<sup>13</sup> Martin, Ian (2001). Reconstituting the agora: Towards an alternative politics of lifelong learning. Concept, 11 (1), 4–8. Verfügbar unter: <http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/martini-final.PDF> [17.12.2013].

## Anhang

### Box A.1: Themenfelder der nicht formalen allgemeinen Erwachsenenbildung in Europa

#### Übergreifende Themen

- + social issues (including ageing, crime, environment, health, heritage, parenting and poverty)
- + cultural matters (arts, crafts, cuisine, dance, languages, literature, media, music, theatre)
- + political matters (community development, current affairs, democratic participation, history, international relations, law)

#### Initiativen

- + 2001, adult learning for active citizenship
- + 2004 'Citizenship in Action': funding of civil society, faith based, youth and cultural organisations, trade unions and family associations that promote active citizenship (learning for interculturalism, civic participation), significance for community-based non-governmental and civil society groups and organisations throughout Europe.

#### Schlüsselkompetenzen

- + sixth of key competences: 'interpersonal, intercultural and social competences, civic competence'. This competence is defined as covering 'all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary.' Civic competence 'equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation'.
- + eighth of key competences: 'cultural expression' which is defined as covering 'appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts'.

#### Nichtregierungsorganisationen

NGOs depending on their mission and composition: education providers; campaigning NGOs will promote ideological aims (environmental protection; multiculturalism; social justice; women's empowerment), services to members or education service delivery (individuals with a disability, literacy provision, cultural development, community development).

#### Länderbeispiele

- + Nordic countries, Germany: explicitly recognise the role of non-formal NVAE in developing active and participatory citizenship and social capital and strengthening social inclusion and social cohesion; study circles: challenges of the local communities in which the study circles are located
- + Finland, liberal education: the main mission of non-formal NVAE is to promote democratic values, active citizenship and social cohesion; achievement of personal growth, maturity and independence, understanding of social and human relations
- + France, movement inspired by Christian, working-class and/or social principles: making education available to all, promoting citizenship and emancipating people through access to knowledge and culture
- + Greece: parenting skills and volunteer responses to emergencies
- + United Kingdom (Scotland), Community Learning and Development (CLD): community-based adult learning, community capacity building and youth work outside of formal institutions. Community education encompasses formal and informal learning opportunities, core skills including adult literacy, numeracy, information and communication technology.

#### Weitere grundlegende Themenschwerpunkte

- + Literacy learning
- + Language learning: general foreign language learning; Language learning for immigrants
- + Information and communication technology (ICTs)

Quelle: Eigene Zusammenstellung lt. EURYDICE 2007, 35-36.

# Erwachsenenbildung als globale Aufgabe

Schwerpunkt

LYNNE CHISHOLM

Zu den Schlüsselmerkmalen der Erwachsenenbildung europaregionaler Prägung gehören einerseits ein emanzipatorischer Bildungsauftrag und andererseits eine periphere Lage in öffentlichen Bildungssystemen – die gewöhnlich zu einer chronischen Unterfinanzierung führen. Typisch sind zudem komplexe, kleinteilige und vielfältige Angebotsstrukturen, die sich nicht nur flächendeckenden Zusammenfassungen, sondern auch starken Regulierungsmaßnahmen entziehen, zumal es unzählige Privatanbieter gibt, die zunehmend auch als Netzunternehmen und grenzüberschreitend wirken. Demgegenüber weisen Teilnahmemuster in der Regel weiterhin diverse soziale Schieflagen auf, wenngleich in manchen Ländern weniger beziehungsweise mehr ausgeprägt und auf der Grundlage stärkerer bzw. schwächerer absoluter Teilnahmequoten. Der Professionalisierungsgrad sowie – zum Teil damit verbunden – die Beschäftigungsqualität variieren, je nach Land und Teilsektor, in der Gesamtbetrachtung erfreuen sich Erwachsenenbildner/innen jedoch über weniger gute Bedingungen als Schulpädagog/innen oder Hochschullehrende.

Darüber hinaus wächst der Erwachsenenbildungssektor in Europa stetig, und zwar vor allem in zwei Richtungen: im Bereich der Basisbildung (Alphabetisierung, Grundkompetenzen inklusive digitaler Kompetenz sowie Fremdsprachen, auch für Neuankömmlinge) und im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung (inklusive Sozialkompetenz u.v.m. an „soft skills“). Während die Basisbildung am ehesten von öffentlichen Institutionen zur Verfügung gestellt oder zumindest von der öffentlichen Hand finanziert wird, teilen öffentliche und private Anbieter das Feld der berufsbezogenen Weiterbildung unter sich. Die allgemeine

Erwachsenenbildung klassischen Zuschnitts ist hier ein wenig aus dem Blick geraten und wird sich in den kommenden Jahren sicher erneuern müssen, sowohl um von der gesellschaftspolitischen Bedeutung ihres Mandats verstärkt zu überzeugen als auch hinsichtlich der Überlegung, wie sie sich als Kernbestandteil einer ganzheitlich konzipierten Erwachsenenbildung etablieren kann. Das bedeutet vor allem die aktive Mitgestaltung einer wirklich offenen Bildungslandschaft entlang des Lebens (also „lifelong“) und im Lebensquerschnitt (also „lifewide“) mit fließenden Grenzen und flexiblen Übergängen zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsfeldern sowie zwischen der Erwachsenen-/Weiterbildung und der Hochschulbildung.

Die Überschrift Erwachsenenbildung als globale Aufgabe kann sehr wohl in genau diesem Sinne verstanden werden, sofern unsere Augen auf die Weltregion Europa gerichtet bleiben. Im Zuge der Wahrnehmung dieser Aufgabe wären die Herausforderungen, die im einleitenden Absatz aufgeführt wurden, je nach spezifischem Kontext nachhaltig anzugehen. Und in etwa so sieht Europa aus der Vogelperspektive aus, wenn man die ganze Welt in den Blick nimmt. Europas Vielfalt verblasst, die großen gemeinsamen Linien treten hervor und angesichts der vergleichsweise komfortablen Stellung und Ausstattung der Erwachsenenbildung in der Region erscheinen ihre (zum Teil ewigen) bildungstheoretischen sowie bildungspolitischen Streitfragen als schöne Nebensache. Global betrachtet ist Europa selbst Nebensache, auf jeden Fall was Bildung in Theorie und Praxis auf der gesamten Linie angeht. Und sowieso in deutscher Sprache – selbst das Wort aller Wörter auf diesem Feld, nämlich Bildung, kann die Gemüter nicht aufregen, zumal der Begriff beziehungsweise das Konzept ohne langatmige Erläuterungen so gut wie nicht zu übersetzen ist.

Wie ist denn Erwachsenenbildung als globale Aufgabe – also aus weltweiter Sicht – zu begreifen? Unübersehbar drängt sich zunächst das Ausmaß des Analphabetismus nach ganz oben auf die Tagesordnung: 774 Millionen Menschen können weder lesen noch schreiben, auch wenn nicht wenige unter ihnen zumindest ein kurze Zeit zur Schule gegangen sind. Die Lage hat sich seit der UNESCO-Education-For-All-Erklärung im Jahr 1990 und der UN-Millennium-Development-Goals-Vereinbarung im Jahr 2000 merklich gebessert. Nur nimmt die Weltbevölkerung ebenso merklich weiter zu – nicht jedoch die Ressourcen, alle wirksam zu erreichen. Analphabetismus ist in erster Linie eine Folge der individuellen und staatlichen Armut, ergo finden sich die höchsten Quoten in Süd-/Westasien und in den Ländern Afrikas südlich der Sahelzone. In zweiter Linie gehen Analphabetismus und soziale Ungleichheiten Hand in Hand. Daher besitzt die Frauenbildung eine hohe globale Priorität: mehr als drei von fünf der über 15-Jährigen, die weltweit nicht lesen und schreiben können, sind weiblich. Die Quoten liegen in den ärmsten Ländern am höchsten. Seit kurzem bestätigen die PIAAC-Ergebnisse, dass selbst Europa nicht ausgenommen ist: Zwischen zirka 10 bis 30 Prozent der

16 – 65-Jährigen in den 18 teilnehmenden europäischen Ländern (in Österreich um die 17 Prozent, leicht über dem Durchschnitt) verfügen über unzureichende Lesekompetenz (und in der Folge Schreibkompetenz), um den heutigen Alltag in der Arbeitswelt und als Bürger/innen sicher zu bewältigen. Diese befinden sich am häufigsten unter denjenigen, die auf andere und öfters kumulative Weise benachteiligt sind.

Die allererste Aufgabe besteht somit in der Erwachsenenbildung als Basisbildung, wobei Angebotsformate und Lehr-/Lernmethoden sich den alltäglichen Lebensumständen unbedingt anpassen *müssen* – und in dieser Hinsicht könnte die Erwachsenenbildung in Europa durchaus etwas lernen. Die Bildung *muss* zu den Menschen in ihrem Alltag gebracht werden, ihre Inhalte *müssen* Alltagsrelevanz besitzen und ihre Methoden *müssen* kulturell und sprachlich stimmig sein. Sonst können und wollen Erwachsene nicht mitmachen. So gesehen verliert die europäische Auseinandersetzung zwischen intrinsischen und extrinsischen Bildungszielen und -prozessen an Sinnhaftigkeit. Es geht um die lebensnahe Verbindung zwischen diesen beiden Größen, schlicht – um eine ganzheitliche Relevanz. So betrachtet wird es auch deutlicher, wieso Teilnahmequoten in Europa nicht höher liegen, trotz Angebotserweiterungen nicht rascher steigen und die sozialen Schieflagen bei den Teilnehmer/innen kaum abnehmen.

Basisbildung ist aber nicht gleich Alphabetisierung. Politische Bildung zusammen mit Gesundheits- und Umweltbildung sind global betrachtet weitere Grundpfeiler der Erwachsenenbildung. Fundamentale Faktoren des Überlebens und der Lebensqualität stehen auf dem Spiel, ob es sich um Kindersterblichkeit, HIV-Infektion, Wasserqualität oder nachhaltiges Feldwirtschaften handelt. Nicht weniger bedeutsam ist aber die Fähigkeit und der Wille sich reflektiert und aktiv in die Gemeinschaft einbringen zu können, vor allem in sich modernisierenden gesellschaftspolitischen Konstellationen. Die ärmsten Länder dieser Welt sind zum Beispiel nicht allesamt arm an natürlich vorkommenden Ressourcen – nur stellt sich die Frage, wer von ihrer Nutzung profitiert bzw. profitieren könnte und wie ökologisch behutsam mit dieser Nutzung umzugehen wäre. Nicht wenige der bewaffneten Konflikte dieser Welt sind zumindest zum Teil Ressourcenkämpfe – so auch zum Beispiel im Norden des Landes Mali, wo Separatisten unter dem Deckmantel einer strengen Glaubensauslegung unerbittlich für die Abspaltung der Region kämpfen, wissend, dass der Boden einen unermesslichen Reichtum hergeben könnte. Das emanzipatorische Potenzial der Bildung entgeht Fundamentalisten aller Couleurs nicht: In dieser Region haben die Rebellen weitflächig Bildungseinrichtungen vollends zerstört, ob Schulen oder Erwachsenenbildungszentren. Das Mobiliar ist zerschlagen worden, die Unterrichtsmaterialien verbrannt. Die Lehrkräfte sind geflohen, die Bildungsverwaltung liegt lahm. In solchen Situationen besteht die globale Aufgabe der Erwachsenenbildung im Wiederaufbau einer Bildungsinfrastruktur sowie im Wiederaufrichten bildungsfreundlicher Grundwerte.

Sobald Frieden im Alltag halbwegs gesichert ist, gilt der Zugang zu und die Teilnahme an Bildung als Kernbestandteil der Stabilisierung von solchen fragilen Gesellschaften.

So etwas geht kaum ohne Unterstützung von Außen, sowohl finanziell als auch mit Expertenwissen an Ort und Stelle. Die Fördermittel der Geberländer („donors“) reichen bislang bekanntlich nicht aus, noch schwieriger ist es aber, zu wissen, welche Rolle Bildungsexpert/innen dieser Länder (nicht zuletzt aus Europa) einnehmen sollten. Schließlich erbten nicht wenige Länder der Welt formale Bildungssysteme, die unter der jeweiligen Kolonialherrschaft importiert wurden. Eigene Wissensrepertoires, eigene Bildungsphilosophien und eigene Modalitäten des Lernens und Lernens wurden zurück gedrängt und als rückständig empfunden. Postkoloniale Gesellschaften verpflichten sich zusehends, neue Kombinationswege zu gehen und dabei auf eigene Expert/innen zu rekurrieren – nur reichen diese zahlenmäßig nicht immer aus, vor allem in Ländern mit einer niedrigen Bildungsstreuung oder in durch Armut oder Konflikt belasteten Landstrichen, aus welchen qualifizierte Kräfte wegziehen.

Der Schwerpunkt kolonialer Bildungssysteme lag auf Schulen und Hochschulen – die Erwachsenenbildung hatte selten Priorität, jedenfalls kaum als institutionalisierter Bildungssektor. Heute können Erwachsenenbildungsangebote an einheimische Kulturtraditionen gut anknüpfen, da diese sich nichtformaler und informeller Lehr-/Lernmethoden gezielt bedienen. Auch hier könnte die Erwachsenenbildung in Europa einiges dazulernen – was wir gerade wieder entdecken, ist in weiten Teilen der Welt längst etablierte erwachsenenpädagogische Praxis. Es ist kein Zufall, dass klassische Abhandlungen zum Thema nichtformales/informelles Lernen dem Feld der Entwicklungsarbeit entstammten. Die Rahmenbedingungen lassen diese pädagogischen Ressourcen nicht optimal zur Geltung kommen. Es gibt in den ärmeren Ländern eine objektive Unterversorgung der Hardware (Gebäude, Grundausstattung, Lernmaterialien, Bibliotheken) und bei der Software (Personal, Verwaltung, Governance) leidet aufgrund unzureichender Professionalisierung die Qualität.

Was können Erwachsenenbildungsexpert/innen aus Europa sinnvoll und respektvoll beitragen? Diese Frage stelle ich mir inzwischen fast jeden Tag und komme meistens auf das, was man besser *nicht* tut. Seitdem ich die Bedingungen der Erwachsenenbildungsarbeit in den Ländern des globalen Südens („the global South“) vor Ort kennenlerne, empfinde ich zuallererst Respekt für ihre erstaunlich praxisbezogene Leistung und nehme wahr, wie facettenreich und kontextabhängig sich Qualität in der Bildung gestaltet. Was man vor allem nicht tun sollte, ist so zu tun, als ob wir in Europa die Bildungsexpert/innen wären und als ob europäische Bildungstraditionen – Philosophien und Theorien, Politiken und Praxen, Systeme und Methoden – eine allgemeine und bestimmende Gültigkeit hätten. Vielmehr haben wir zuzuhören und unsere eigenen Annahmen kritisch zu reflektieren, sowohl

in der wissenschaftlichen als auch in der pädagogischen Arbeit in einem Europa, das selbst kulturell und sprachlich noch vielfältiger wird.

Der geeignete Einsatz für Bildungsexpert/innen aus Europa ist, so meine Vermutung, als technische Hilfskräfte. Das ist keine Abwertung, sofern man sich an die eigentliche Bedeutung des Begriffs Technik erinnert. Im Altgriechischen bedeutete „τέχνη“ Kunst beziehungsweise Handwerk, also Kunsthandwerk. Es schwang eine Konnotation des systematischen Handelns mit. Übersetzt will dies heißen: Wir können sinnvoll und respektvoll handeln, indem wir andere dabei unterstützen, ihre eigenen Gedanken und Zielsetzungen zu verwirklichen. Nicht anders wie bei der guten andragogischen Praxis. Die Bildungselite in Europa sieht sich gerne in der Tradition der großen Denker/innen – tatsächlich sind wir gute Handlungsakteur/innen: wie etwas auf den Weg zu bringen ist, davon verstehen europäische Erwachsenenbildner/innen viel und nicht zuletzt, weil der Sektor – wie eingangs erwähnt – sich als ein ewiger Fleckerlteppich charakterisieren lässt und seine Akteur/innen Bildungsjongleurkompetenz entwickeln müssen.

Die überragende Grundlektion der Befassung mit Bildungsfragen im globalen Kontext besteht in der Erkenntnis der sozialen Konstruiertheit der Trennkategorien, die europäisches Denken und Handeln in der Regel unhinterfragt bestimmen. Wo Lebensläufe einer institutionalisierten Regulierung nicht unterliegen und vollständige formale Bildungssysteme nicht flächendeckend ausgebaut sind, fließen Erst- und Weiterbildung ineinander und nichtformales/informelles Lernen wird nicht ausgeblendet. Wo Wissen und Können sich nicht auseinandergelebt haben, fließen allgemeine und berufliche Bildung ineinander und die Bedeutung von Lernen als soziales Handeln in der Gemeinschaft bleibt sinnhaft. In Südostasien sind daher generationenübergreifende „community education projects“ allgegenwärtig, und sowohl in China als auch in Japan wird die Weiterbildungsbeteiligung selbstverständlich im ganzheitlichen Sinne (im persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interesse) verstanden.

Kritische Analysen, die auf eine Überformung menschlicher Subjektivität im Dienste autoritärer Gesellschaftsgebilde sowie auf rein ökonomisch ausgerichtete Entwicklungspolitiken hinweisen, verlieren ihre Berechtigung nicht – auch nicht in Europa. Es deutet sich vielmehr ein Perspektivenwandel an: Gesellschaftliche Entwicklung kann nicht mehr als ein unilinearere Prozess mit eingebauter Hierarchie konzipiert werden. Für moderne Theorien des sozialen Wandels ist diese Feststellung trivial, aber die Entwicklungspolitik der Geberländer und der internationalen Organisationen, die sie lange dominierten, orientiert sich erst seit Kurzem neu. Auch Europa ist Entwicklungsland, zwar ökonomisch (noch) prosperierend aber ökologisch, gesellschaftlich und politisch nicht ohne Weiteres an wünschenswerter Stelle. Insofern kann Europa von anderen Weltregionen lernen – zum Beispiel in der Erwachsenenbildung, wie oben mehrfach erwähnt.

Selbstredend braucht sich die europäische Erwachsenenbildungstradition als Errungenschaft einer demokratischen, aufgeklärten Moderne nicht zu verstecken – ganz im Gegenteil, die Bereitschaft zur reflektierten Erneuerung ist Bestandteil dieser Tradition. Sich für solche Impulse zu öffnen, ist heute eine globale Aufgabe, die uns in Europa mindestens so viel immateriellen Gewinn bringt wie unsere Länder für die Bildungsarbeit in anderen Ländern materiell ausgeben. //

//

**Dieser Beitrag steht in der professionellen Verantwortung der Verfasserin und stellt nicht notwendigerweise die offizielle Auffassung von UNESCO dar.**

## Referenzen zum Weiterlesen

**Eine Bestandausnahme der Lage der Erwachsenenbildung mit globaler Reichweite bieten:**

**UNESCO Institute for Lifelong Learning (2013):** Second Global Report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>. [30.12.2013].

**UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010):** First Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Verfügbar unter: <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=186431&set=52C17A98.1.83&gp=1&lin=1&ll=1> [30.12.2013].

**Das UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen** (<http://www.uil.unesco.org/home/>) bietet die weltweit größten Bibliotheksbestände auf dem Feld der Erwachsenenbildung an. Diese sind durch den persönlichen Besuch sowie mittels online-Dienste offen zugänglich.

**Information und Berichte zu den UN- sowie UNESCO-Initiativen Millennium Development Goals sowie Education For All sind auf folgenden Webseiten verfügbar unter:**

<http://www.un.org/millenniumgoals/> <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement> [30.12.2013].

**Die PIAAC-Ergebnisse sind verfügbar unter:**

International: <http://www.oecd.org/site/piaac/> [30.12.2013].  
Für Österreich: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/piaac/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/piaac/index.html) [30.12.2013].

**Information und Ergebnisse der EU-Erhebung über die Erwachsenenbildung (AES) sind auf folgenden Webseiten verfügbar:**

**Eurostat:** [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult\\_education\\_survey](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/microdata/adult_education_survey) [30.12.2013].  
Für Österreich: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656) [30.12.2013].

# Geschichten erfinden - Erkenntnisse suchen



WERNER LENZ

## Geschichten

Literatur lügt, sagt Daniel Kehlmann in einem Radiointerview. Er meint, sie erzählt. Joachim Meyerhoff, Burgschauspieler und Autor, nennt die Erinnerungen an seine Kindheits- und Jugendjahre „Roman“. Darin stellt er fest: „Erinnern heißt erfinden“. Erzählen, entgegenete Peter Henisch seinen an die Realität glaubenden Kritikern, ist das Herz der Literatur. Das menschliche Hirn ist mehr für Geschichten gemacht als für Fakten, begründet der Erfolgsautor Jostein Gaarder (ich weiß, er ist kein Neurobiologe!), warum er seine Botschaften in Geschichten verpackt.

„Geschichten ereignen sich nicht. Geschichten werden erzählt“. Diese beiden Sätze stammen vom Schriftsteller Christoph Ransmayr. Er gibt zu bedenken, dass wir vieles, was wir glauben von unserer Welt zu wissen, nur aus Erzählungen kennen.

„Die Leute wollen Geschichten hören“, berichtet enttäuscht ein Kollege. Sein Fachvortrag war vom Publikum weniger gut aufgenommen worden, als der mit „Geschichtlerln“ gespickte seines Vorredners.

## Erkenntnisse

Wissenschaft sucht Wahrheit, erklärt Ursachen, liefert Beweise und Belege, sammelt Argumente, bereitet Grundlagen für Entscheidungen auf, gibt Antworten auf offene Fragen. Wissenschaft erklärt die Welt, macht sie verständlich. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden zu Hebeln, um die Welt zu verändern.

Mit dieser Hoffnung auf Werkzeuge der Veränderung betrat ich die Universität. Mit solchen Erwartungen konfrontierten mich Studierende und Interessierte, die sich vom Wissenschaftler sichere und verlässliche Antworten auf ihre Fragen wünschten.

Aber als Hochschullehrer war ich schon längst verunsichert, was die Aussagekraft und Wahrheitsfindung wissenschaftlicher Erkenntnisse betraf. Literatur öffnete mir mit ihren Geschichten Wege ins Leben, Wissenschaft erfasste wie eine Pinzette kleinste Mosaiksteine, die ein fragwürdiges (im Sinne des Wortes!)

sich stets veränderndes Bild auf einen Bruchteil der Welt ergaben.

## Interesse statt Gegenstand

War das früher einfacher? Zu meiner Studienzeit in den 1960er-Jahren begannen die einführenden Lehrveranstaltungen in Geschichte, Psychologie oder Pädagogik, indem die Lehrenden vom „Gegenstand“ sprachen, den ihre Wissenschaft behandelte. Sie zogen Grenzen und erweckten den Eindruck, es gäbe klar definierte „Gegenstände“, die in der jeweiligen Wissenschaft erforscht und erklärt werden könnten. Was nicht erklärt werden konnte – in der Psychologie zum Beispiel war es die Seele oder das Unbewusste – wurde einfach ausgeschlossen. Beides konnte ja, so die damalige Diktion, nicht nachgewiesen und nicht empirisch erfasst werden.

Die Pädagogik ging anders vor. Sie bediente sich verschiedener „Hilfswissenschaften“, Geschichte, Psychologie, Soziologie..., später höflich und weniger dominant „Nachbarwissenschaften“ genannt – immer aber mit Respektabstand zur Philosophie, der Königswissenschaft.

Dieses Ringen um Rangordnung in der wissenschaftlichen Hierarchie fand sein Ende, als Fakten anstelle von Reflexionen gefordert wurden. In der Pädagogik sprach man von einer „realistischen Wende“. Wissenschaftliche Analysen sollten die Realität darstellen, allfällige Defizite und Ansatzpunkte für Veränderung aufzeigen. Pädagogik sah sich mit einer Erziehungswissenschaft konfrontiert, die statt eines geisteswissenschaftlichen, interpretierenden, normativen Paradigmas mit Zahlen, Fakten und empirischen Analysen die Realität des Bildungswesens darstellen wollte. Sozialisation, Ungleichheit der Bildungschancen, gesellschaftsspezifische Differenzen, aber auch unterschiedlich hohe Investitionen in die einzelnen Bildungssektoren oder die Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft gerieten somit in den Blick der Öffentlichkeit. Medienwirksam.

Oder war es nicht viel mehr umgekehrt? Indem das Bildungswesen für den ökonomischen Wettbewerb bedeutsam wurde, war kein interpretierender philosophischer, sondern ein erklärender wissenschaftlicher Zugang gefordert. Dies war nicht nur ökonomisches, sondern eine gewisse Wegstrecke lang auch emanzipatorisches Interesse. Aufklärung über Ungerechtigkeit und Ungleichheit, über Abhängigkeit oder Privilegien und als Ursache allen Übels das kapitalistische Wirtschaftssystem verlangten nach wissenschaftlicher Kritik.

## Gesellschaftlich wirken

Seit Mitte der 1960er-Jahre sind in der Wissenschaft neue Tendenzen und Grundsätze zum Ausdruck gekommen. An die Stelle einer „Big Science“, einer Repräsentationswissenschaft, wollte eine „New Science“ treten, die nicht nur akademisches Wissen „repräsentiert“, sondern praktisch, in der Gesellschaft, wirksam werden sollte. An gesellschaftlichen Problemfeldern orientiert, entstand „Interventionsforschung“. Im deutschsprachigen Raum lauteten die analogen Bezeichnungen

„Handlungs-“ oder „Aktionsforschung“. Arno Bammé und Armin Spörk (2014), die diese Entwicklungen kurz skizzieren, weisen auf eine komplexe Schwierigkeit hin: Gesellschaftliche Probleme, die wissenschaftlich analysiert und gelöst werden sollen, rufen eine Vielzahl unterschiedlicher, aber legitimer Sichtweisen hervor, die eines kommunikativen Konsensus bedürfen. Traditionelle Wissenschaft bringt das in verschiedenen Theorieansätzen oder „Schulen“ zum Ausdruck, die nebeneinander bestehen. Interventionswissenschaft zielt auf Partizipation der Beteiligten und Betroffenen, auf einen Balanceakt, der interpretative Flexibilität erfordert. In der Geschichte der IFF (Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung) ist eine Vielzahl derartiger wissenschaftlicher Vorgangsweisen konzipiert und durchgeführt worden. Grundsatzfragen und Beispiele dieses wissenschaftlichen Selbstverständnisses sind in einer aktuellen Buchpublikation, „Inter- und transdisziplinär forschen“ (Dressel, Berger, Heimerl & Winiwarter, 2014), nachzulesen.

Damit ist auch ein neuer Typus von Wissenschaftler/innen gefordert. Anstelle des Humboldtschen Mottos „Einsamkeit und Freiheit“ tritt „Kommunikation und Handlung“. Forscher/innen mit inter- und transdisziplinären Anliegen sollten die „Geschichten“, die das Leben schreibt, verstehen, anhören und sich auf sie sowie auf die darin aufeinander bezogenen Menschen einlassen. Kommunizieren und Handeln sind ihre modernen „Tools“.

### Gesellschaft spüren

Als Wissenschaft, personifiziert durch Professuren, hat sich Erwachsenenbildung in Österreich, etwa ein Jahrzehnt später als in Deutschland, Anfang der 1970er-Jahre etabliert (vgl. Lenz, 2013). Im Rahmen der Ausdifferenzierung von Pädagogik/Erziehungswissenschaft wurde Erwachsenenbildung als Teildisziplin solchen Instituten zugeordnet. Damit standen Fragen im pädagogischen Kontext – Didaktik, Methoden, Lehren und Lernen mit Erwachsenen – im Vordergrund. Es bestand die Vorstellung, die Universität könne, analog zur Lehrerbildung für die Höheren Schulen, künftige Praktiker/innen für die Erwachsenenbildung qualifizieren. Letzteres konnte nicht gelingen, da es in der Erwachsenenbildung nicht die entsprechende Anzahl an Berufspositionen gab und gibt. Nicht die Professionalität, sondern der Grad der „Verberuflichung“, wie es die Soziologen nennen, ist sehr bescheiden. Interdisziplinarität wurde eine Möglichkeit, Zugang zu anderen Berufsfeldern zu erschließen.

Wissenschaftliche Erwachsenenbildung hat aber auch aus einem anderen Grund inter- und transdisziplinäre Orientierung entwickelt. Bildungsarbeit mit Erwachsenen macht auf ihre Lebenssituation und ihre sozialen Bedingungen aufmerksam. Erwachsenenbildung gilt als Seismograph gesellschaftlicher Entwicklungen. Im Lernbedarf Erwachsener äußern sich ökonomischer Druck, soziale Notlagen und Zwang zum Lernen genauso, wie der Wunsch nach Aufklärung über den oder nach Teilhabe am gesellschaftlichen Wandel.

### Das ganze Leben

Erwachsenenbildung, die gesellschaftliche Einbettung und Bedingtheit ernstnahm, sich damit auch auseinandersetzte und sie verändern wollte, konnte als kritische Sozialwissenschaft nur inter- und transdisziplinär agieren. Da aber für das Leben Erwachsener auch die Erfahrungen in der Kindheit, z. B. die Qualität der Grundbildung, die soziale und kulturelle Herkunft, Berufswahl und Erfahrungen im Arbeitsleben aber ebenso das Altern eine Rolle spielen, entwickelte sich bald die Frage nach dem Lebenslauf in seiner Bedeutung für die Erforschung menschlicher Bildung und menschlichen Lernens.

Das Konzept „lebenslanges Lernen“ unterstützt die wissenschaftliche Perspektive, die ganze Lebensspanne im Hinblick auf Bildungs- und Lernprozesse zu untersuchen. Dies ergänzend neige ich zu einer Konzeption, die Erwachsenenbildung nicht allein zu einer erziehungswissenschaftlichen Domäne erklärt, sondern die sich interdisziplinär und problemorientiert als Wissenschaft vom Menschen versteht. Eine solche erweiterte Perspektive, habe ich bemerkt, ist nicht alleine meine Idee. Bedingungen, Entwicklungen und Erfordernisse der modernen Gesellschaft bringen ähnliche Ansichten, wenn auch unterschiedlich akzentuiert, hervor. Dieter Lenzen, Erziehungswissenschaftler und Hochschulmanager, entgrenzt die Pädagogik. Er will den Unterschied „Kind – Nichtkind“ zugunsten des ganzen Lebenslaufes auflösen und in theoretischer Hinsicht Individual-, Sozial- und Kulturwissenschaft einbeziehen. Kommunikation wird das entscheidende Medium.

Es entsteht dadurch anstelle der Pädagogik ein Integritätsfach für Lebenslaufspezialist/innen, die sich um die Humanontogenese kümmern.

Bernhard Rathmayr greift dies in seinem aktuellen Versuch, Erziehungswissenschaft zu bestimmen, auf. Er spricht wieder vom „Gegenstand“ der Erziehungswissenschaften (die Mehrzahl ist beabsichtigt), die er zu Wissenschaften des Lebenslaufes erklärt: „Gegenstand der Erziehungswissenschaften ist dezidiert nicht mehr nur das Kind und seine Erziehung, sondern das Insgesamt der Prozesse menschlicher Existenz im Laufe des ganzen Lebens.“ (Rathmayr, 2012, S. 181).

### Kampf, Konkurrenz, Konzentration

Diese Entgrenzung, die neue Orientierung, neue Kooperationen und neue Organisationsformen erfordert, birgt vielleicht auch den Wunsch nach Allmacht und Omnipotenz, oder auch nur das mir verständliche Anliegen den Geltungsbereich pädagogischer, pardon, erziehungswissenschaftlicher Aussagen zu erhöhen.

Forschungspolitisch betrachtet entspricht es der Tendenz Großforschungsbereiche zu etablieren, weil ihnen im internationalen Wettbewerb größere Effizienz zugeschrieben wird. Seit einigen Jahren versuchen alle österreichischen Universitäten ihre Forschungen in wenigen – drei bis fünf – Schwerpunkten zu bündeln und international zu vernetzen.

Forschung unterliegt den Gesetzen des internationalen ökonomischen Wettbewerbs – reorganisierte

Großforschung soll ihm dienen. Wir befinden uns, Anfang der 1990er-Jahre von der Unternehmensberatung McKinsey so formuliert, in einem „War for Talents“. Der Erfolg der Unternehmen entscheidet sich auch auf dem Arbeitsmarkt. Der Kampf um die „besten Köpfe“ beginnt nicht erst bei den Absolvent/innen, heute geben Praktika erste Aufschlüsse über interessante Mitarbeiter/innen – übrigens, es befinden sich pro Jahr etwa 40.000 österreichische Studierende in Praktika. Die nicht immer attraktiven Bedingungen werden mit der Meinung zugedeckt, dass man in diesem Zeitraum dazulernen und seine Jobchancen erhöhen kann (vgl. Eichmann & Saupe, 2011) – also dankbar sein und nicht anspruchsvoll.

Der Trend zur Großforschung ist verführerisch. Er weckt die Hoffnung bei Wissenschaftler/innen, dass ihre Ergebnisse und sie selbst bedeutsamer werden, eine größere Öffentlichkeit finden und gesellschaftspolitisch wirksam werden. Die Vergabepolitik der EU unterstützt diese Annahmen und Erwartungen durch die Förderung von Großforschung und entsprechenden Projekten.

Großforschung bringt frische Luft in die Stuben der Gelehrten, keine Frage. Sie regt den internationalen Austausch an und ermöglicht – potenziell – neue Solidaritäten. Doch übersehen wir nicht: Großforschung bedeutet auch Unterordnung, Standardisierung, Zentralisierung, Übernahme vorgegebener Zwecke und Wertmaßstäbe, Einschränkung individueller Wege, Abgabe von Eigenverantwortung an ein Team; nicht zuletzt bedeutet sie die Abhängigkeit von festgelegten Rahmenbedingungen und von der Beurteilung durch eine unter sich bleibende „Scientific Community“.

Die Aufforderung zur Mitarbeit richtet sich an einen wissenschaftlichen Nachwuchs, der unter prekären Bedingungen arbeitet – von Projekt zu Projekt, international nomadisierend, immer in der Schwierigkeit, feste private soziale Beziehungen durch notwendige Mobilität gefährden zu müssen, unsicher bezüglich einer dauerhaften Anstellung, ständig für einen Auftraggeber tätig, einem Projektziel verpflichtet und verunsichert, inwieweit die persönliche intellektuelle Identität entfaltet und kritisch, das heißt beurteilend und Stellung nehmend, zum Einsatz kommen darf und kann.

### **Große Forschung, kleine Freiheit**

Die Konzentration auf wenige Schwerpunkte in der Forschung bringt auch eine theoretische Einengung mit sich – was sich nicht in das Hauptthema fügt, fällt weg. Nun sind gerade Problemlagen, die Weiterbildung betreffen, oft nur lokal, durch besondere soziale Konstellationen oder nur in bestimmten Zeitphasen aktuell. Wissenschaftliche Forschung greift sie nicht als Thema auf, formuliert nicht einmal ihren Problemgehalt und bringt ihn nicht ins öffentliche Bewusstsein, weil abseits von der Mainstream-Forschung. Auch die intellektuelle Zuwendung junger Forscher/innen, deren innovative Neugier und analysierende Aufmerksamkeit, gewinnen solche speziellen Probleme nicht, da die Themen „out“ und die Finanzierung allfälliger For-

schungsarbeit nicht wahrscheinlich ist. So verliert das gesellschaftliche Umfeld – die Lebens- und Lernwelt Erwachsener – an Attraktivität für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Universitäten wollen sich wieder mehr nach Forschungsleistungen ausrichten. Dagegen ist nichts einzuwenden. Zu hinterfragen ist jedoch, ob sie, pointiert gesprochen, mehr dem Verwertungsinteresse ökonomischer Zielsetzungen oder der Aufklärung über humane Lebensbedingungen dienen sollen.

Auch den neuen PhD-(Doktorats-)Studien ist mit gewisser Skepsis zu begegnen. Sie sollen als spezialisierter Ausbildungsgang für künftigen wissenschaftlichen Nachwuchs fungieren, der sich als bezahlte Dissertant/in in einem nach Möglichkeit akkreditierten Forschungsprojekt qualifiziert. Der professorale Wunsch nur für „die Besten“ da zu sein und nur „die Besten“ im Team zu haben, ist dabei offensichtlich. Es erinnert an Eltern, die Kinder mit Ansprüchen konfrontieren, denen sie selbst nicht gerecht werden konnten.

Problematisch an dieser Konzeption finde ich auch hier nicht die Absicht, sondern die Konsequenz, wenn berufstätige Absolvent/innen keine oder nur mehr geringe Chancen bekommen, ihre Erfahrungen und Problemsichten in einer Dissertation aufzuarbeiten. Sie gelten dann mit ihrem „Professional Doctorate“ allenfalls als zweite Wahl. Ihr wertvoller Beitrag, nämlich aktuelle gesellschaftliche Problemlagen wissenschaftlich zu bearbeiten und ins öffentliche Bewusstsein zu heben, wird zu Unrecht missachtet.

### **Auf eigenen Beinen**

Es geht mir nicht um entweder Großforschung oder Individualforschung. Ein „Entweder – oder“ führt auch hier nicht weiter. Mir fallen allerdings neue Tendenzen in der Forschungspolitik auf, die sich bereits in Absichten, Direktiven und Mission-Statements äußern. Diese neuen Vorgaben werden an einen wissenschaftlichen Nachwuchs herangetragen, der schon im Studium merkt, welche prekären Bedingungen, welche Abhängigkeiten, Unterwerfungen und Unsicherheiten mit „Wissenschaft als Beruf“ verbunden sind. Betroffene, Beteiligte, Verantwortliche – die universitäre und intellektuelle Öffentlichkeit leistet kaum Reflexion geschweige denn Widerstand. Aber um das eigene wissenschaftliche Selbstverständnis hervorzubringen, zu äußern und auch umzusetzen, musste man schon immer auf eigenen Beinen stehen und sich solidarisch verbünden.

### **Es war einmal ...**

Ich blicke auf knapp drei Jahrzehnte (1984–2012) wissenschaftliche Tätigkeit als lehrender und forschender Professor, als Vortragender und Berater, als Vorgesetzter und Leiter, als Manager und Vermittler. Ich blicke auf meine Absichten und Wirkungen. Letztere zeigen sich in Publikationen, Zahlen von Absolvent/innen, in Evaluationen und Wissensbilanz, in kollegialen Beurteilungen, in Festschriften aber auch

in wissenschaftlichen Untersuchungen studentischer Laufbahnen (vgl. Lenz, 1995).

Trotz aller wissenschaftlicher Basis erzähle ich – beschreiten Sie bitte die Brücke zum Anfang dieses Beitrags – eine Geschichte über meine Absichten als Hochschullehrer, meine Geschichte.

Als Hochschullehrer und Betreuer von Studierenden haben mich besonders folgende Fragen begleitet und bewegt:

Wie können meine Studierenden in einer Zeit zunehmender Verunsicherung ihr kritisches Potenzial entfalten?

Wie können sie in der Bildung und Weiterbildung Erwachsener, in der „Bildung in der Lebensspanne“ ein attraktives Thema entdecken?

Wie gelingt es meinen Studierenden und Absolvent/innen im Sektor Weiterbildung beruflich Fuß zu fassen, um zu lehren, zu organisieren, zu forschen, um ihr Wissen und Können, ihre Qualitäten und Kompetenzen gesellschaftlich wirksam werden zu lassen?

Der geringe Grad der „Verberuflichung“ brachte geringe Chancen auf Anstellungen mit sich. Ich proklamierte bald als Motto: „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“ Das bedeutete, dem Dienstgeber das jeweilige Potenzial der Absolvent/in erkennen, spüren, erleben zu lassen – Vertrauen in die Person zu gewinnen und den Bedarf der Institution nach solchen Arbeitskräften zu wecken. Die Erstanstellungen waren keineswegs auf Erwachsenenbildung beschränkt. Sie fanden sich je nach Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden unter anderem in der Entwicklungshilfe, in der politischen Verwaltung, in Krankenhäusern und in der Pflege, in den Medien, im universitären Bereich und in der Forschung.

Ich hatte ein übergeordnetes Ziel, das ich mit meinen Mitarbeiter/innen teilte und umzusetzen bemüht war: das Selbstbewusstsein der Studierenden zu fördern!

Mit ihren Masterarbeiten und Dissertationen wurden „meine“ Studierenden Pionier/innen, die in der wenig gepflegten Landschaft der Erwachsenenbildung Neuland betreten. Es ergab sich ein konsensuales Verständnis von Wissenschaft: fundierte theoretische Analysen, oft mit empirischen Erhebungen kombiniert, untersuchten eine Problemstellung, schlugen allfällige Lösungen vor und fanden neue Fragestellungen. Wert gelegt wurde darauf den eigenen Standort zu benennen, um die jeweilige Sichtweise zu verdeutlichen sowie den gesellschaftlichen Zusammenhang zu beachten und zu beleuchten.

Heute denke ich, dass folgende Gründe und Eigenschaften „meine“ Absolvent/innen, die Absolvent/innen „meiner“ Abteilung, relativ rasch eine Anstellung finden ließen:

- ihr Selbstvertrauen war nicht überheblich, sondern gesichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse, deren Relativität ihnen bewusst war;
- Studienwahl und Studium waren von Interesse geleitet, die Studierenden waren risikobereit bezüglich einer ungesicherten Anstellung, sie waren

„open-minded“ – offen für neue, unvorhergesehene Situationen und Aufgaben;

- die Studierenden wussten, in diesem Berufsfeld verdient man nicht „das große Geld“, aber es handelt sich um sinnvolle, erfüllende Tätigkeiten, für die man sich nicht unter seinem Wert verkaufen, sondern sich angemessen bezahlen lassen soll;
- die Absolvent/innen waren mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufrieden, aber sie hatten noch nicht „ausgelernt“ – sie waren und sind weiteren Entwicklungen, Chancen und Fortbildungen gegenüber offen.

### Rätsel

Der Poet Wolf Wondratschek schätzt einen Satz des Autors und Schmetterlingsforschers Vladimir Nabokov: Der Schriftsteller ist Produzent schöner Rätsel.

Mir fällt dazu ein: Wissenschaftler/innen rätseln und produzieren ... aber worüber und was? //

### Literatur

- Bammé, Arno; Spörk, Armin (2014):** Probleme wahrnehmen und strukturieren. In Dressel, Gert/ Berger, Wilhelm/Heimerl, Katharina & Winiwarer, Verena (Hrsg.), Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden. Bielefeld: Transcript.
- Dressel, Gert/ Berger, Wilhelm/Heimerl, Katharina & Winiwarer, Verena (Hrsg.) (2014):** Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden. Bielefeld: Transcript.
- Eichmann, Hubert & Saupe, Bernhard, unter Mitarb. v. Vogt, Marion & Scheiflinger, Sara (2011):** Praktika und Praktikanten/Praktikantinnen in Österreich. Empirische Analyse von Praktika sowie der Situation von Praktikanten/Praktikantinnen. Wien: Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA). Verfügbar unter: <http://www.bmask.gv.at/cms/site2/attachments/4/5/4/CH2141/CMS1242116496119/forba-endbericht.studie-praktika-bmask.090611.pdf> [5.1.2014]
- Lenz, Werner (Hrsg.) (2006):** Weiterbildung als Beruf. „Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!“. Wien: LIT.
- Lenz, Werner (2013):** Bildung baut Brücken. Alternativen zur Lernindustrie. Wien: Löcker.
- Meyerhoff, Joachim (2013):** Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ransmayr, Christoph (2012):** Atlas eines ängstlichen Mannes. Frankfurt a. Main: S. Fischer.
- Rathmayr, Bernhard (2012):** Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.

# Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung

Wird das Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung thematisiert, geht es nahezu ausschließlich um Wissenschaftsverbretung durch Erwachsenenbildung. Dieses Verhältnis weist jedoch eine zweite Seite auf, an die kaum je systematisch gedacht wird: Erwachsenenbildung als „Produzentin“ von Wissenschaft.

Schwerpunkt

WILHELM FILLA

## Wissenschaftsverbretung durch Erwachsenenbildung

Wissenschaftsverbretung, vielfach als Popularisierung bezeichnet, steht bereits am Beginn der modernen Erwachsenenbildung. Sie hat wesentlich zu ihrem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Aufstieg seit der vorletzten Jahrhundertwende beigetragen.

Im letzten Jahrzehnt erschienen zur Wissenschaftsverbretung eine Reihe von Publikationen in Deutschland. Auch in Österreich wurde die Thematik wieder aufgegriffen, zumal es hierzulande eine Reihe von praktischen Modellen wie „University Meets Public“ (neuerdings „science“) der Wiener Volkshochschulen oder die kommunale Bildungsinitiative „Wiener Vorlesungen“ gibt.<sup>1</sup>

## Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung

Die zweite Seite des Verhältnisses von Wissenschaft und Erwachsenenbildung wird kaum systematisch thematisiert und mit ihren sehr unterschiedlichen Facetten diskutiert: Erwachsenenbildung als Produzentin von Wissenschaft. Dieser Aspekt umfasst unter systematischen Gesichtspunkten zwei prinzipielle Möglichkeiten. Im Rahmen von Erwachsenenbildung werden wissenschaftliche Inhalte zu verschiedensten Themenbereichen gleichsam „produziert“ und Erwachsenenbildung macht sich selbst zum Gegenstand von wissenschaftlicher Forschung, die einen Beitrag zur Erwachsenenbildungswissenschaft leistet. Für beide Möglichkeiten gibt es historische wie gegenwärtige Beispiele, an die sich im größeren Stil anknüpfen ließe.

Dass in der Erwachsenenbildung Wissen und darüber hinaus ansatzweise Wissenschaft produziert wird, zeigt das Beispiel der zahlreichen Geschichtswerkstätten und der dafür verwendeten Methode der Oral History, die sich in vielen Buchpublikationen in Österreich, Deutschland und anderen Ländern niedergeschlagen haben. Dazu gibt es keinen systematischen und analytischen Überblick. Ein anderes Beispiel für neues Wissen beziehungsweise für eine tendenziell Wissenschaft produzierende Erwachsenenbildung ist im Zusammenhang mit Bürgerinitiativen zu sehen, die sich alternatives Wissen aneignen und dieses in politische Strategien umsetzen. Hier kann es fachspezifisch und im Bereich von politischer Bildung zu Einsichten kommen, die neues Wissen darstellen. Solche Initiativen sind zumindest potenziell Partner von Erwachsenenbildungseinrichtungen – Erwachsenenbildung ist der Erwerb alternativen Wissens allemal.<sup>2</sup> Ein weiteres Beispiel für die gezielte Wissensproduktion einer Erwachsenenbildungseinrichtung ist die Befragung der österreichischen Mandatäre auf Landes- und Bundesebene zur Gedenkkultur in Österreich durch die Volkshochschule Hietzing und die Veröffentlichung der politikwissenschaftlich aufschlussreichen Ergebnisse.<sup>3</sup>

## Erwachsenenbildung als „Produzentin“ pädagogischen Wissens

Wissens- und Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung wird immer nur ein Randphänomen sein und nie im Zentrum von Erwachsenenbildung stehen. Eine Ausnahme gibt es allerdings: die „Produktion“ von im engeren und weiteren Sinn pädagogischen Wissens. Dass Erwachsenenbildung sich nicht selbst „beforscht“ ist zwar dominierende Praxis, aber bei objektiver Betrachtung keineswegs selbstverständlich, sondern vielmehr als Defizit zu qualifizieren, mit entsprechenden Folgen für den gesellschaftlichen Stellenwert und das Prestige von Erwachsenenbildung. Wenn hier von Erwachsenenbildung die Rede ist, dann ist institutionell vorrangig die Volkshochschule, prinzipiell aber ein weites Feld von gemeinnützigen Bildungseinrichtungen gemeint.

Vor einigen Jahren hat bei einer Veranstaltung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen der Berufsbildungsforscher *Peter Schlögl* unwidersprochen gemeint, „das Wissen um die Volkshochschule endet vor der Tür des Veranstaltungsraumes“ und damit den Nagel auf den Kopf getroffen. Über konkretes Lehren und Lernen an der Volkshochschule wie anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen auch, ist auf wissenschaftlicher Basis in Österreich wenig bekannt. Dabei gibt es wichtige und geradezu pionierhafte Ansätze der empirischen Forschung, beispielsweise im Kontext der Volkshochschule Meidling.<sup>4</sup>

Dass in einigen Fachbereichen eine auf wissenschaftlicher Basis vor sich gehende pädagogische Wissensproduktion mit wissenschaftlichen Methoden zustande kommt, zeigt die vom Verband Österreichischer Volkshochschulen in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Auftrag gegebene soziologische Erhebung bei Sprachkursleiter/innen.<sup>5</sup>

Der im weiten Sinn zu verstehende Lehr- und Lernbereich wäre, unter Einbeziehung des informellen Lernens, ein zentrales Aufgabengebiet für Forschung in der Erwachsenenbildung und hier insbesondere den Volkshochschulen, wofür sich eine Vielzahl konkreter Möglichkeiten anbieten:

- Erforschung von Einrichtungen, Programmen und Projekten auf Initiative und Anregung von Erwachsenenbildungseinrichtungen durch Universitätsangehörige.<sup>6</sup>
- Kooperative Forschungsaktivitäten von Universitätsangehörigen und Weiterbildungseinrichtungen, wofür es gleichfalls aussagekräftige Beispiele wie das oben erwähnte aus der Volkshochschule Meidling gibt.
- Forschungsaktivitäten von Mitarbeiter/innen von Weiterbildungseinrichtungen, denen die dafür erforderlichen materiellen und zeitlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Unter dem zentralen Gesichtspunkt von Kontinuität gibt es hier das Beispiel des Österreichischen Volkshochschularchivs, das auch als – produktive – Forschungseinrichtung zu sehen ist.
- Eine Sonderform, die in ihrer objektiven Bedeutung gar nicht überschätzt werden kann, sind akademische Abschlussarbeiten, wofür es eine Vielzahl von in der Regel wenig bekannten Beispielen gibt. Sie können von Erwachsenenbildungseinrichtungen angeregt werden, sollten aber von einer Erwachsenenbildungsöffentlichkeit zur Kenntnis genommen werden beziehungsweise ihr bekannt gemacht werden.<sup>7</sup>

Die aufgezeigten Möglichkeiten für im weiten Sinn verstandene „Wissenschaft aus der Erwachsenenbildung“ bedürfen vielfach der Finanzierung und – sollen sie sinnvoll sein und wirksam werden – der Verbreitung im Feld der Erwachsenenbildung. Das setzt Mitarbeiter/innen in der Erwachsenenbildung voraus, die es gewohnt sind, mit Wissenschaft umzugehen und im Idealfall, selbst wissenschaftlich tätig sind. Für Letzteres bietet der von der Universität Klagenfurt in Kooperation mit dem Bifeb) durchgeführte und im Kontext der Weiterbildungsakademie stehende Masterlehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung gute Möglichkeiten, da seine aus der Praxis kommenden Absolvent/innen eine Masterarbeit vorlegen müssen, die üblicherweise das Praxisfeld der Erwachsenenbildung berührt.

### Geschichte der Erwachsenenbildung

In den letzten Jahrzehnten hat sich, von Praktikern der Erwachsenenbildung initiiert, vor allem die Historiografie der Erwachsenenbildung als besonderes Forschungsfeld mit international rezipierten Ergebnissen herausgebildet und im Rahmen der Erwachsenenbildungswissenschaft zur Konstituierung einer Subdisziplin geführt.<sup>8</sup> Dafür sind vor allem zwei Gründe maßgeblich:

- Konkrete historische Forschung ist üblicherweise unmittelbar materiell (nicht zeitlich) weit weniger aufwendig als empirische Forschung.

- Mit dem international agierenden Österreichischen Volkshochschularchiv gibt es dafür eine bereits mehr als zweieinhalb Jahrzehnte bestehende und bestens eingeführte Infrastruktur und mit der Zeitschrift „Spurensuche“ sogar ein eigenes international renommiertes Publikationsorgan.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die – über Erwachsenenbildung hinausgehende – Berufsbildungsforschung erheblich entwickelt,<sup>9</sup> wofür sowohl universitäre Entwicklungen als auch der Aufbau einer entsprechenden sozialpartnerschaftlich ausgerichteten Infrastruktur (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft) maßgeblich waren. Weit weniger beachtet und vor allem ohne systematischen Überblick dazu, ist die wissenschaftliche Fundierung und Erforschung des Sprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung vor sich gegangen, wofür vor allem aus dem Volkshochschulbereich (Verband Wiener Volksbildung, Verband Österreichischer Volkshochschulen) wesentliche Impulse gekommen sind. Ein spezielles Aufgabenfeld in diesem Kontext ist überdies die Erforschung der Grundbildungsaktivitäten und ihrer Bedingungen.<sup>10</sup>

### Probleme der Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung

Wissenschaftsproduktion in der Erwachsenenbildung ist mit einer Reihe von Problemstellungen verbunden, von denen ihre spezifische Finanzierung nur eine ist. Mit einem gewissen, hier nicht konkret zu beziffernden Betrag in den öffentlichen Förderungen von Erwachsenenbildung – von der Ebene der Länder bis zur Europäischen Union – wäre bereits viel getan, ohne dass damit das Problem der Finanzierung des dafür erforderlichen kontinuierlich tätigen „Personals“ gelöst wäre.

Die zweite Problemstellung ist die Verbreitung von Ergebnissen der Wissenschaftsproduktion in einer breiteren nationalen wie internationalen erwachsenenbildnerischen sowie einer – im Idealfall – darüber hinausreichenden Öffentlichkeit. Das erfordert Publikationen, Veranstaltungen und gezielte Öffentlichkeitsarbeit, die, da in der Tendenz personalintensiv, sehr bald einen erheblichen Kostenfaktor darstellen. Zu sorgen ist jedenfalls für die Rezeption wissenschaftlicher Ergebnisse in einem überwiegend nichtwissenschaftlichen Feld. Das ist keine einfache Aufgabenstellung.

Die dritte und vielleicht komplexeste Anforderung resultiert aus dem Charakter von Wissenschaft selbst. Versteht man Erwachsenenbildungswissenschaft als eine prinzipiell kritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Realität, jedenfalls als apologiefernes Unterfangen, dann werden die Resultate wissenschaftlicher Aktivitäten ein kritisches Potenzial bergen, das sehr unterschiedliche Reaktionen – bis zur letzten Stufe der offenen Repression – auslösen kann. Aus langjähriger Erfahrung lässt sich feststellen, Erwachsenenbildung ist auf prinzipielle Kritik an ihr, vor allem dann, wenn sie sehr konkret ist und Interessen berührt, nicht gut

vorbereitet und kann damit schwer umgehen. Das gilt besonders in einer gesellschaftlichen Situation wie der derzeitigen, in der wissenschaftliche Kritik überhaupt kein Thema mehr ist<sup>11</sup> und eine Antiintellektualisierung und Boulevardisierung des öffentlichen Lebens voranschreitet, die in der Tendenz Demokratie gefährdende Züge trägt. Apologetische Wissenschaft ist jedoch das Geld des Papiers nicht wert, auf dem ihre Ergebnisse gedruckt werden. Gerade hier gälte es in der Erwachsenenbildung, dicke Bretter anzubohren.

### Konkreter Vorschlag

Nach dem organisatorisch-institutionellen Modell der Weiterbildungsakademie wäre ein öffentlich (mit-)finanziertes Institut für Weiterbildungsforschung zu schaffen, das mit grundlagen- und angewandter

Forschung erwachsenenbildungsnahe agiert und sowohl mit den Universitäten als auch den schon bestehenden außeruniversitären Forschungseinrichtungen zum wechselseitigen Nutzen kooperiert und vernetzt ist. Christian H. Stifter hat dafür gesprächsweise einen Namen vorgeschlagen: Ludo Moritz Hartmann Institut der Erwachsenenbildung. Aber soweit ist es noch lange nicht, zumal die derzeitige Budgetsituation in Österreich, aber auch der europäischen Union, deren Budget gekürzt wurde, nicht dazu angetan ist, neuen Finanzierungserfordernissen nachzukommen. Andenken wird man es aber schon können, um die praktische Umsetzung einer solchen innovativen, anregenden, koordinierenden, selbst forschenden und dokumentierenden sowie Ergebnisse verbreitenden Einrichtung in Gang zu setzen. //

### Anmerkungen

1 Vgl. Gruber, Elke (2011). Braucht Erwachsenenbildung die Wissenschaft? Die Österreichische Volkshochschule. *Magazin für Erwachsenenbildung*, 62 (239), 17–21; Filla, Wilhelm (2009). Wissenschaftliche Weiterbildung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Die Österreichische Volkshochschule. *Magazin für Erwachsenenbildung*, 60 (233), 14–19.

2 Vgl. ausführlich und methodisch elaboriert dargelegt Trumann, Jana (2013). Lernen in Bewegung(en). Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen. Bielefeld: transcript.

3 Vgl. Ganglbauer, Stephan (2009). Wird gedacht? Erinnern & Gedenken 1938–2008. Ergebnisse zweier Online-Umfragen von „erinnern.at“ und der Volkshochschule Hietzing. Spurensuche. *Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 18 (1–4), 28–39.

4 Vgl. Bisovsky, Gerhard; Egger, Rudolf, Schott, Henriette, Seyr, Doris (Hrsg.). (2006). Vernetztes Lernen in einer digitalisierten Welt. Interneterstützte Bildungsprozesse an der Volkshochschule. Wien: Edition Volkshochschule.

5 Vgl. Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (Hrsg.). (2009). SprachkursleiterInnen an den österreichischen Volkshochschulen. Kurzfassung der Erhebung von August Gächter, Zentrum für soziale Innovation im Rahmen des esf-Projekts „SAPA 21 – Sprachenlernen im 21. Jahrhundert“ (vöV-Edition Sprachen Bd. 3). Wien: vöV; Dies. (2013). Innovative Formen kooperativen, informellen Lernens. Ein Vergleich zwischen Lernformen in Community Gardening-Initiativen und in SprachkursleiterInnen-Weiterbildungen; mit möglichen Handlungsoptionen für die kooperative professionelle Weiterentwicklung von SprachkursleiterInnen in der Erwachsenenbildung. Klagenfurt: Unveröff. Masterarbeit im Rahmen des Universitätslehrgang „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“.

6 Vgl. Egger, Rudolf, Mitarbeit Aschemann, Birgit (2008). Das Image der Volkshochschule in der Steiermark. Eine empirische Untersuchung über die Bedingungen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in einer dynamischen Gesellschaft (Lernweltforschung, Bd. 1, hrsg. v. R. Egger). Wien-Berlin: LIT.

7 Vgl. als Beispiele aus jüngster Zeit Masterarbeiten, die sogar den Weg in die Öffentlichkeit gefunden haben. Maurer, Peter (2013): Bildungszentrum St. Bernhard: 40 Jahre Erwachsenenbildung. Zwischen kirchlichem Anspruch und gesellschaftlicher Entwicklung. Eine Programm-Analyse“. Unveröffentlichte Masterarbeit, Wiener Neustadt. (Der Autor ist pädagogischer Leiter des Bildungshauses); Filzmoser, Gaby (2013). Bildungshaus 2.o. Die Veränderung der Bildungsstruktur in Bildungshäusern durch den Einsatz digitaler Medien. Hrsg. v. ARGE Bildungshäuser: Norderstedt: Books on demand. (Die Autorin ist Geschäftsführerin der ARGE Bildungshäuser). Weiters die veröffentlichte Dissertation Platzer, Karl (2009): Weiterbildung als komplexe Rechtsmaterie. Wiku: Duisburg-Köln.

8 Vgl. Filla, Wilhelm (2011). Erwachsenenbildungsgeschichte als integraler Teil der Bildungs-, Kultur-, Wissenschafts- und politischen Geschichte. Zur Konstituierung einer wissenschaftlichen Subdisziplin. In *Beruf(ung) Archivar. Festschrift für Lorenz Mikoletzky*. Teil 1 (S. 651–685). (Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs, Bd. 55). Wien: Studienverlag; Christian H. Stifter (2010). Erwachsenenbildung und Historiographie. Anmerkungen zu einem ungeklärten Verhältnis. Report. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 33 (4), 38–51.

9 Vgl. Schlögl, Peter & Dé, Krisztina (Hrsg.). (2010). Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript.

10 Aus einer Kooperation der Kärntner Volkshochschulen und der Universität Klagenfurt resultiert Penz, Isabella. & Kastner, Monika (2008). „Bildung wieder entdecken!“ Grundbildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Frauen im betrieblichen Kontext. In Filla, Wilhelm & Gruber, Elke & Müller, Gerwin (Hrsg.), *Wissen als Chance. Erwachsenenbildung zwischen beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung* (S. 63–76). (vöV-Publikationen, Bd. 19) Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.

11 Vgl. auf Bildung bezogen: Neuhauser, Julia (2013). Bildungsstudien: „Faymann wollte keine Brösel“. *Die Presse*, 23. Oktober. Verfügbar unter: <http://diepresse.com/home/bildung/universitaet/1467670/Bildungsstudien.Faymann-wollte-keine-Brösel> [21.11.2013]

# Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung: Wirkung und Wirkungsorientierung



Schwerpunkt

PETER SCHLÖGL

## 1. Bildungsberatung in der Erwachsenenbildung – ein wachsendes Feld

Beratung wird längst als ein „sozial aufdringliches Phänomen“ (Fuchs, 2010, S. 97) beschrieben, das nahezu alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringt oder begleitet; dies trifft auch für das Bildungswesen zu. Die Landschaft von Beratungseinrichtungen und -angeboten im Bildungsbereich ist mittlerweile ebenso vielfältig, unübersichtlich und zersplittert wie die Bildungslandschaft selbst (vgl. Schlögl, 2006).

Während schon in den 1970er-Jahren die Rolle der Bildungsberatung im Zuge der Reform des Bildungswesens erkannt und als eigenständiger Teilbereich des Bildungswesens ausgebaut wurde, war ihre Begründung und Zielsetzung zunächst nicht unumstritten. So wurde etwa darauf hingewiesen, dass durch einen breiten Ausbau von Beratungsdiensten der Förderung der Unselbstständigkeit und einem Sich-abhängig-Machen und Sich-Verlassen auf staatliche und kommunale Hilfe Vorschub geleistet werden könnte. Auch war die damalige Diskussion zum Teil erheblich defizitorientiert. So wurde beispielsweise in der Differenzierung von schulischen Beratungsangeboten die Rolle der Individualberatung so beschrieben: „Die Individualberatung befaßt sich mit der Untersuchung, Beratung und Behandlung psychisch gestörter Schüler“ (Aurin, Gaude, & Zimmermann, 1973, S. 25). Und schon in den 1980er-Jahren und bis heute gibt es kritische Stimmen, ob ein Zuviel an Beratungsleistungen, insbesondere durch institutionalisierte Formen, einer tatsächlichen Emanzipation abträglich sein könnte (siehe Orthey, 2007), oder ob sich die Beratung „als eine dauernde Anlaufstelle für unschlüssige Teilnehmer versteht.“ (Pfnieß, 1988, S. 35)

Ungeachtet dessen weist das Terminologie-Projekt der KEBÖ aus den 1980er-Jahren Berater/innen unter den pädagogisch-praktischen Mitarbeiter/innen der Erwachsenenbildung aus. Diese werden dort als Bildungsberater/innen für Einzelpersonen oder Gruppen mit den

Aufgabenfeldern „Bildungsmöglichkeiten, Lernberatung, Kurswahlberatung, Beratung über Ausbildungsgänge und Elternberatung“ genannt; als Betriebsberater/innen sollen sie den Unternehmen helfen, „spezielle betriebliche Probleme zu lösen, ohne Arbeitnehmer des Unternehmens zu sein.“ (KEBÖ Projektgruppe Terminologie, 1988, S. 22) Als Ziel der Tätigkeit wird genannt dabei zu unterstützen den „zweckmäßigen Weiterbildungsweg zu finden.“ (KEBÖ, 1988, S. 24) Die inhaltlichen Felder der Lernberatung, der Laufbahnberatung sowie der Beratung von Bildungsinstitutionen, die in den Quellen für diese Definitionen genannt sind (etwa seitens der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung), wurden nicht aufgenommen.

Hinsichtlich der Anforderungen an die in der Bildungsberatung Tätigen werden „psychologische Kenntnisse, Bereitschaft auf Probleme einzelner Ratsuchender einzugehen, Einblick in die Strukturen, Zielsetzungen, Programme und Arbeitsweisen aller in der Region oder einem thematischen Bereich der Erwachsenenbildung tätigen Einrichtungen“ (KEBÖ, 1988, S. 23) genannt. Für die Betriebsberatung wird „neben umfangreichem Fachwissen und beratungstechnischem Können über eine gründliche Berufserfahrung, [und, d. Verfasser] entsprechende pädagogische Fähigkeiten“ verlangt. Als typische Beratungsaufgaben werden dort genannt: „Produktivitäts-, Wirtschaftlichkeits- und Rentabilitätsanalysen, Absatz-, Produktions-, Finanz- und Investitionsplanung, Personalberatung, [und, d. Verfasser] Marketingberatung.“ (KEBÖ, 1988, S. 23).

Ein weiterer wirksamer Aspekt für die zunehmende Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildung für Beratung dürfte die voranschreitende Teilnehmer/innenorientierung sein, oder allgemeiner formuliert, eine reflexive Institutionalisierung (Schäffter, 2001, S. 333), welche die Palette der Angebotsformen der Weiterbildungseinrichtungen – auch im Sinne von Marketing – im einen oder anderen Fall nahe an die bildungsberaterische Praxis herangeführt hat.

Durch die Förderpraxis der Abteilung für Erwachsenenbildung, die seit zwanzig Jahren Beratungseinrichtungen in der Erwachsenenbildung und nunmehr eine bundesweite Initiative mit über vierzig Beratungsstellen fördert, und somit jährlich knapp 50.000 Beratungskontakte möglich macht, wurde die Bildungsberatung weiter ausgebaut. Ganz aktuell ist anzumerken, dass auch das neue Regierungsprogramm den „Ausbau der Bildungsinformation und der Bildungsberatung im Bereich der Erwachsenenbildung“ (Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018, 2013, S. 47) als eine der beiden explizit im Feld der Erwachsenenbildung ausgewiesenen Vorhaben ausweist. Beratungsleistungen sind damit ein fixes Element der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft geworden.

## 2. Wirkungsbetrachtungen

Befragt man Beratungseinrichtungen, nach den Wirkungen, die Bildungsberatung zeitigt, erhält man des Öfteren die Antwort, dass dies eine Frage ist, die zunächst

an „die Wissenschaft“ zu richten wäre und nicht vorrangig an „die Praxis“. Dessen ungeachtet wäre das Thema ehe baldigst aufzugreifen und der Nutzen sowie die Leistungsfähigkeit von (Weiter-)Bildungsberatung für die Gesellschaft und das Individuum verlässlich, am besten messbar, aufzuzeigen, mit anderen Worten – Evidenz zu schaffen. Insofern erfolgt eine folgenschwere Verknüpfung von Wirkung und Evidenz. Evidenz, synonym verwendet für Tatsachen, bedarf vordergründig keiner Rechtfertigung, sondern dient vielmehr der Legitimation der professionellen Wirksamkeit aber vielmehr auch des effektiven Mitteleinsatzes.

Beispiele für Wirkungsbetrachtungen in der Bildungsberatung lassen wesentlich drei unterschiedliche Zugänge erkennen. Diese nehmen unterschiedliche Gestalt an und verfolgen auch unterschiedliche Zwecke. Diese lassen sich als:

- **wissenschaftliche Untersuchungen** oder evaluative Verlaufsstudien finden, als
- Festlegungen und Beobachtungen von Wirkzielen aus der Perspektive **professionellen Handelns** oder des **Qualitätsmanagements**, sowie als
- Zugänge, die auf eine **wirkungsorientierte Steuerung** auf überinstitutioneller Ebene abstellen.

Im Folgenden sollen in aller Kürze Überblicke beziehungsweise ausgewählte Beispiele zu diesen drei Kategorien referiert werden.

### 2.1. Wissenschaftliche Untersuchungen

Killeen, Kidd, Hawthorn, Sampson, & White (1994) verdeutlichen in einer Analyse von wissenschaftlichen Untersuchungen die Komplexität der Messung des (ökonomisch fassbaren) Erfolgs von Beratungsleistungen. Sie weisen ausdrücklich darauf hin, dass Verhaltensänderungen und Lernergebnisse aus dem Beratungsgeschehen wichtige „Vorprodukte“ eines ökonomischen Ertrags für die Individuen und die Gesellschaft sind, deren gesonderte Wirkungsbetrachtung aber sehr schwierig sind. In ihrer Metaevaluation gruppieren Hughes, Bosley, Bowes, & Bysshe (2002) bisherige Forschungsgegenstände im Zusammenhang mit Beratungsleistungen für Bildung und Beruf allgemeinen und geben – wo möglich – Einschätzungen zu vorliegenden wissenschaftlichen Befunden:

- Einstellungs- und motivationale Änderung: Es wird auf individueller Ebene, zumeist anhand der Selbstwirksamkeitserwartung, untersucht, ob es zur Verstärkung der Motivation kommt, Lernprozesse zu beginnen oder Arbeit zu suchen.
- outcome-orientierte Studien definieren und untersuchen Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen, die eine Entscheidungsfindung unterstützen also informierte und rationale Entscheidungen und Umsetzungen (beruflich, pädagogisch etc.) befördern.
- Bildungsteilnahme: Die Aufnahme von Bildung und Ausbildung und die Isolation oder Herausarbeitung der Rolle von Beratung dabei, was sich zumeist als komplex herausstellt. Qualitativ hochwertiger Beratung wird in der Forschung dabei ein positiver Beitrag zugeschrieben.

- Lernerfolg und (Vermeidung von) Abbruch von Bildungswegen stellen einen weiteren Betrachtungsschwerpunkt von Wirkungsuntersuchungen dar. Hier zeigt die Metaevaluation auf, dass die Befunde besonders schmal sind.
- Beschäftigungseffekte: Die Betrachtung der Dauer von Arbeitsplatzsuche und die Aufrechterhaltung bzw. Verlängerung von Beschäftigung zielen zumeist auf Einschätzungen der Führungsebene in Unternehmen ab. Die Befunde sind recht divers, so kann kein Beitrag zur Senkung der Arbeitslosenquote durch Beratung abgeleitet werden, andererseits wird die Suchdauer von Betroffenen zumindest mittelfristig verkürzt.
- Arbeitsplatznahe Situation: hierunter fallen jene Studien, die den Nutzen von Beratung im Zusammenwirken von Einzelpersonen und Arbeitgebern bzw. und Organisationen in den Blick nehmen. Bisherige Untersuchungen lassen vermuten, dass Beratung in den Unternehmen kaum ökonomische Effekte erzielt.
- Gesamtwirtschaftliche Erträge: hier werden jene Studien zusammengefasst, die auf die breiteren sozialen Vorteile von Beratung durch größere wirtschaftliche Prosperität abstellen. Hier wird auf die schwache Informationsbasis bezüglich der Effekte auf Einzelkomponenten von Wirtschaftswachstum hingewiesen, wodurch eine Gesamtbetrachtung nicht plausibel darstellbar ist.

Darüber hinausgehende Ziele, die immer wieder, insbesondere in der Erwachsenenbildung, genannt werden, wie Selbstermächtigung beziehungsweise Empowerment, Emanzipation oder Bildung sind in der Forschung offenbar randständig bis inexistent.

### 2.2. Wirkziele von Qualitätsmanagement

Im Rahmen einer „Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards“, die Rambøll Management zwischen Juli 2005 und April 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBWF) für Deutschland durchgeführt wurde, konnten in einer breit angelegten Anbieterbefragung (in Summe konnten Antworten von weit über 9000 Respondent/innen ausgewertet werden) Daten zu Beratungsmethoden und Strukturen der Beratungslandschaft erhoben werden. Hinsichtlich deren Wirkung zeigt sich, dass unter dem Aspekt der Wirkungsqualität eine differenzierte Situation in der Landschaft abzulesen ist. Während knapp 62 Prozent der Beratungseinrichtungen über Qualitätsstandards zu strukturellen Rahmenbedingungen für die Erbringung von Beratungsleistungen verfügen, kommen Standards zum Prozess bei knapp 43 Prozent zum Einsatz, „während Standards zur Wirkungsqualität nur von gut einem Viertel (28,5%) der Einrichtungen genutzt werden.“ (Niedlich, Christ, Korte, Berlinger, & Aurich, 2007, S. 251) Betrachtet man die Indikatoren dafür, nämlich Überprüfung der Kompetenzentwicklung der Kund/innen, Ergebnisevaluation, Überprüfung der Kundenzufriedenheit (Niedlich et al., 2007, 254), zeigt sich, dass hier wiederum ein wenig differenziertes Bild bezüglich Wirkung besteht.

Ein gelungenes, gut eingeführtes Beispiel für überinstitutionelle Praxis ist die von k.o.s. Berlin (Koordinierungsstelle Qualität) in einem Qualitätsentwicklungsprozess ausgearbeitete Differenzierung von Ergebniszielen für öffentlich geförderte Bildungsberatung (beginnend mit Karnath & Schröder, 2008). Nach diesem Ansatz, soll der/die Beratene anschließend an die Beratung:

- informierter (in Bezug auf Möglichkeiten und Anwendung)
- orientierter (bezüglich eigener Potenziale und realistischer Ziele)
- strukturierter (in Bezug auf das Vorgehen und Erreichen der neuen Ziele)
- motivierter (bezüglich der eigenen Ziele im Verständnis von Eigensinn) sein. Auf Grundlage von Feedbackinstrumenten (Fragebögen und den Beratungskund/innen mitgegebene Postkarten) erhalten Beratungseinrichtungen Rückmeldungen zu diesen Dimensionen. Augenfällig ist, dass diese Betrachtung über den bloßen Aspekt der Kund/inn/enzufriedenheit hinausreicht und die Wirksamkeit des unmittelbaren Beratungsgeschehens in den Blick nimmt.

### 2.3. Wirkungsorientierte Steuerung

Auf der Policy- bzw. Systemebene erfolgt in den letzten Jahren zunehmend eine Betonung einer Outcome-Perspektive, zumeist unter dem Schlagwort der Wirkungsorientierung. Diese hat zuletzt oft auch im Zusammenhang mit „evidence-based-policy“ und „-practice“ erheblich an Aufmerksamkeit gewonnen. Doch auch schon zuvor hatte zumeist in kostenintensiven, öffentlich finanzierten Bereichen eine Relativierung der Akzeptanz von bis dahin praktizierter Input-Steuerung eingesetzt. In Österreich folgt mittlerweile die gesamte Bundesverwaltung und damit verbunden die Finanzierungsverwaltung dem Konzept der Outcome-Betrachtung.<sup>1</sup> Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei ein von der Politik festgelegter, zukünftig zu erreichender Zustand, welcher sich auf eine beabsichtigte Wirkung (= Outcome) des staatlichen Handelns bezieht.

Für die Bildungsberatung, die seitens der Abteilung Erwachsenenbildung des BMBWF auch mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert wird, schlägt sich dies in bestimmten Vorgaben für die Leistungserbringung wieder, und zwar nicht in Form von inhaltlich-materiellen Vorgaben, die in die professionelle Umsetzung der Einrichtungen eingreifen, sondern durch die in den Förderverträgen vereinbarten Wirkungsziele. Diese betreffen einerseits die Verbesserung des Zugangs zu bisher weniger erreichten Personengruppen und andererseits in der nach Wirkung differenzierten, übergreifenden Beschreibung von Beratungsformaten (vgl. Schlägl, 2010), einem damit gekoppelten Berichtswesen über Beratungskontakte und soziodemografischen Merkmalen von Beratungskund/innen sowie einem unter anderem darauf aufbauenden Verfahren der externen Qualitätssicherung (Schlägl, 2011).

Eine abgestimmte Zielsteuerung wird so möglich, ohne dass seitens des Fördergebers dirigistisch in das komplexe und situative Beratungsgeschehen eingegriffen wird.

Die professionelle Gestaltung von Beratungsprozessen obliegt weiterhin den fachkundigen Beratungsstellen und bleibt flexibel in der Erreichung der Ziele. //

### Literatur

- Aurin, Kurt, Gaude, Peter & Zimmermann, Kurt (1973):** Bildungsberatung. Hamburg: Moritz Dienstweg.
- Bachelard, Gaston (1987):** Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes. Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis. (M. Bischoff, Übers.). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Österreichische Bundesregierung (2013):** Erfolgreich. Österreich. Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung für die Jahre 2013 bis 2018. o.O. [Wien].
- Fuchs, Peter. (2010):** Diabolische Perspektiven. Vorlesungen zu Ethik und Beratung. Berlin: LIT Verlag.
- Hughes, Deirdre, Bosley, Sara, Bowes, Lindsey & Bysshe, Simon (2002):** The economic benefits of guidance: a review of current evidence. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Karnath, Susanne & Schröder, Frank (2008):** Qualität in der Bildungsberatung - modellhafte Einführung der Lerner- und Kundenorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) in Berliner Einrichtungen der Bildungsberatung. In T. Kieneke & F. Schröder (Hrsg.), Qualität in der Bildungsberatung. Dokumentation zur Einführung des Lernerorientierten Qualitätstestierungsverfahren LQW in Berliner Bildungsberatungsstellen. Strategie, Konzeption, Erfahrungen. Berlin: zukunft im zentrum GmbH.
- Killeen, J., Kidd, J. M., Hawthorn, R., Sampson, J. & White, M. (1994):** A Review of Measures of the Learning Outcomes of Guidance. Cambridge: NICEC.
- Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich Projektgruppe Terminologie (1988):** Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 4. Mitarbeiter und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht. Salzburg.
- Niedlich, Florian, Christ, Friedemann, Korte, Immo, Berlinger, Ulf & Aurich, Patrizia (2007):** Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Beauftragt vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hamburg: Rambøll Management.
- Orthey, Frank Michael (2007):** Beratung, Coaching & Co GmbH. Guidance mit beschränkter Haftung. In Christof, Eveline/Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.). Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co. Die postmodernen Instrumente der Gouvernementalität (S. 64–74). (Schulheft, Bd. 127). Innsbruck – Wien – Bozen: StudienVerlag.
- Pfniß, Aladar (1988):** Die Zukunft meistern. Zukunftsorientierte Erwachsenenbildung in einer Welt voller Konflikte. Graz: Leykam.
- Sandkühler, Hans Jörg (2011):** Kritik der Evidenz. J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik (S. 33–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffter, Otrfried. (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. In: R. Arnold (Hrsg.), Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 25. Hohengehren: Schneider.
- Schlägl, Peter (2006):** Analyse der Leistungen von Bildungsinformations- und Beratungseinrichtungen in Wien und Umgebung. Aktuelle Situation und Profile von bestehenden Beratungsangeboten sowie Entwicklungsmöglichkeiten für das Beratungsangebot der AK Wien. Wien: ÖIBF.
- Schlägl, Peter (2010):** Beraterische Interventionen als funktionale Kommunikation in individuellen Entscheidungsprozessen. Eine Typologie in Form einer theoriegeleiteten Definition. MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 9, 05-2–05-11 Verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-9/meb10-9.pdf> [21.11.2013].
- Schlägl, Peter (2011):** Qualität: Vom Ereignis zur Verantwortung und wieder zurück. Das österreichische Verfahren der externen Qualitätssicherung anbieterneutraler Bildungsberatung. In M. Hammerer, E. Kanelutti, & I. Melter (Hrsg.), Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis (S. 210–218). Bielefeld: wbv.

<sup>1</sup> Siehe dazu Verordnung der Bundesministerin für Finanzen über die Darstellung der Angaben zur Wirkungsorientierung im Bundesvoranschlagsentwurf und in den Teilheften (Angaben zur Wirkungsorientierung-Vo) StF: BGBl. II Nr. 244/2011.

# „Warum lernen wir nicht autodidaktisch?“

## Empirische Begründungen für die Notwendigkeit und den Nutzen organisierter Weiterbildung aus Sicht der Lernenden<sup>1</sup>

Schwerpunkt

**Angesichts der bildungsökonomischen und -politischen Konzentration auf die „frühe Kindheit“ und „Schule“ erscheint es für die Weiterbildung als ein immer noch unsystematisch und als „Markt“ auftretendes Bildungssegment sinnvoll, sich zu begründen, sich selbst zu vergewissern und auch zu äußern, dass sie öffentliche Unterstützung für ihren institutionellen Fortbestand erhält, um in der Lage zu sein, für eine Gesellschaft unter den Vorzeichen des „lebensbegleitenden Lernens“ nach einer ersten Bildungsphase mit immer höher werdender Lebenserwartung Bildungsangebote bereitzustellen.**

MONIKA KIL, JYRI MANNINEN  
UND BETTINA THÖNE-GEYER<sup>2</sup>

Angesichts der bildungsökonomischen und -politischen Konzentration auf die „frühe Kindheit“ und „Schule“ erscheint es für die Weiterbildung als ein immer noch unsystematisch und als „Markt“ auftretendes Bildungssegment sinnvoll, sich zu begründen, sich selbst zu vergewissern und auch zu äußern, dass sie öffentliche Unterstützung für ihren institutionellen Fortbestand erhält, um in der Lage zu sein, für eine Gesellschaft unter den Vorzeichen des „lebensbegleitenden Lernens“ nach einer ersten Bildungsphase mit immer höher werdender Lebenserwartung Bildungsangebote bereitzustellen.

Neue Argumente, sich von organisierter Weiterbildung mit klassischen Lehr-Lernarrangements zu distanzieren, erbringt die – derzeit hauptsächlich (noch) – universitär geführte Diskussion um die sogenannten

MOOCs<sup>3</sup> und die „neuen“ gar nicht als Weiterbildungsorganisationen auftretenden Anbieter von Weiterbildung, die auf selbstorganisierte Lernformen setzen (z. B. die Science-Center; vgl. Schlutz 2012).<sup>4</sup> Drei Argumentationslinien bzw. empirische Belege werden in notwendiger Kürze ausgeführt, um aufzuzeigen, dass es einer „klassisch“ organisierten Weiterbildung (weiterhin) bedarf, da sie sowohl den Lernprozess unterstützt als auch zu einem Nutzen für Individuum und Gesellschaft beiträgt:

1. Gibt es überhaupt spezifische organisationale Ausformungen zur „Produktion“ des Produkts „Weiterbildung“? Die Weiterbildungsorganisation insbesondere, wie auch Arbeit generell (in jeder Branche) braucht Lernmotivierungspotenziale – sonst müssen wir in Kauf nehmen, dass sogar im Laufe eines Berufslebens „verlernt“ wird, wie jetzt im PIAAC „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) der OECD ablesbar ist. Gibt es bereits in der Weiterbildungsorganisation selbst, d.h. während der Arbeit in Weiterbildungsorganisationen, eine Ermöglichung lebensbegleitenden Lernens? Welche Faktoren von Arbeit sind dies, und kann diese auch die jeweilige Weiterbildungsorganisation für sich selbst einlösen, wenn sie reklamiert, Menschen in Prozessen lebenslangen Lernens exklusiv unterstützen zu wollen?
2. Welche organisationale Unterstützung, die nur Weiterbildungsorganisationen leisten, erwarten deren Lernende selbst? Wie passen dabei die Erfordernisse

<sup>1</sup> Dieser Beitrag basiert auf der gleichnamigen Antrittsvorlesung am 27.11.2013 an der Donau-Universität Krems.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Jyri Manninen und Dr. Bettina Thöne-Geyer sind für die dritte Argumentationslinie die zentralen Verantwortlichen im EU-Projekt beLL im Hinblick auf die quantitative Auswertung und qualitative Auswertung in Deutschland und werden hier im Sinne der „property rights“ als Mitautoren/innen geführt.

<sup>3</sup> Es gibt „Massive Open Online Courses“, die mit Online-Foren begleitet werden, in denen sich Lernende austauschen können; deren didaktische Vorbereitung bedarf enormer Anstrengung und ist mit E-Learning-Komponenten verbunden, um das Selbstlernen und vor allem das Durchhalten und Abschließen eines Kurses zu verbessern (cMOOCs). Zur Veranschaulichung sind die xMOOCs in einem Vortrag von Schulmeister „As Undercover Students in Moocs“ <http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447> dargestellt, die große didaktische Schwächen aufweisen, keine ordnende Moderation/ Stellungsnahmen beinhalten, keinen Kontakt zu den Lehrenden ermöglichen und vor allem völlig unkontrollierbare Daten über die User (Stichwort: Learning Analytics) zu kommerziellen Zwecken z. B. für Verlage erheben.

<sup>4</sup> Hier werden ausschließlich Argumente aus eigener empirischer Forschung herangezogen, die aus Sicht der Lernenden erhoben wurden, d.h. weitere Debatten und kritische Auseinandersetzungen, die sich mit der derzeitigen Individualisierung, Medialisierung und Betriebswirtschaftlichung von Bildung auseinandersetzen, werden in diesem Beitrag – schon aus Platzgründen und in Ermangelung eigener empirischer Forschung – nicht berücksichtigt (z. B. Radtke, 2013; Schulmeister [Hrsg.], 2013).

des Lernens mit den Erwartungen der Teilnehmenden zusammen? Läuft dies friktionsfrei, ist dies vom Lernenden letztlich selbst organisierbar, oder bedarf es organisierter Leistungen und zusätzliche Unterstützung?

3. Warum benötigen wir „organisierte Weiterbildung“ über die „bloße“ Rechtfertigung hinaus, dass es „autodidaktisch“ nicht (immer) geht? Welche Überschüsse hält organisierte Weiterbildung als Nutzen bereit, welches für ein Lernen „allein/mit sich selbst“, auch wenn es stattfinden würde, nicht in dieser Ausformung von den Lernenden konstatierbar wäre?

Zu 1.: Das Genuine einer Erwachsenenbildungsorganisation, das Verhältnis von Lehren und Lernen, der pädagogische Bezug müsste sich selbst in einem genuinen Organisationsrahmen, der „Lernen“ ermöglicht, wiederfinden lassen (Kohärenzprinzip). Organisiertes Weiterbildungs Handeln konstituiert sich weitestgehend in Beziehungen und in der Kommunikation (immateriell): Nach einer Leistungsvereinbarung (Anmeldung), in der nur vertrauensbildende Maßnahmen im Sinne von Ersatzqualitäten (vgl. Schlutz, 2006) ausgetauscht werden können (z. B. ein Ankündigungstext, Homepage, Curricula, Flyer, Beratungsgespräche), kommt es erst zusammen mit dem Nutzer zum Vollzug der eigentlichen Leistung in einer Lehr-Lern-Situation. Dabei sind in zwei voneinander entkoppelten Interaktionsphasen in der Regel gänzlich unterschiedliche Mitarbeitendengruppen verantwortlich: zunächst Verwaltung/Organisationsassistent/Studentenservice und Pädagogik/Lehrgangsführung, dann die Vortragenden bzw. Trainer/innen. Zu einer Verkomplizierung dieser Transferleistung kommt es, wenn das Leistungsversprechen der entsendenden Organisation gegenüber gemacht wurde und dieses am eigentlichen Lernort wieder neu kommuniziert und ausgehandelt werden muss. Um diese von verschiedenen Personen zum Teil parallel oder sogar zeitlich entkoppelt stattfindende Handlungen im Sinne der Organisationsziele durchführen zu können, ist eine subjektiv empfundene Zielklarheit und ein Transparenzerleben erforderlich. In Weiterbildungsorganisationen konnten sich diese Spezifika in zwei größeren Organisationserhebungen mit dem JDSgeneral (Kil, Leffelsend [heute van Ophuyzen] & Metz-Göckel, 2000) operationalisieren und empirisch bestätigen lassen. Lernförderliche Bedingungen wurden als Modell geprüft und vergleichend analysiert (Kil, 2003). Die ideale Tätigkeit in einer Weiterbildungsorganisation macht demnach folgende Merkmale aus: Sie ist in sich geschlossen (von der Planung bis zum Ergebnis); sie ist wichtig und sinnvoll für andere; sie beinhaltet Rückmeldung in der Aktivität selbst, ob sie gut oder schlecht ausgeübt wird; sie weist einen Anforderungswechsel von schweren und leichten Aufgaben auf; beinhaltet Autonomie/Handlungsspielräume; ermöglicht Zusammenarbeit; gibt Rückmeldung durch andere und kann unter klaren organisationalen Zielen bearbeitet werden. Sind diese Kriterien erfüllt, ist zwar ein motiviertes und qualitätsorientiertes

Arbeits Handeln die Folge, es entstehen aber auch erhöhte Beanspruchungen. Allein das Merkmal Autonomie hilft diese Beanspruchung zu mindern, d.h. die Möglichkeit Handlungsspielräume und Ressourcen einzusetzen und Interessen zu verfolgen, sollte gegeben sein. Autonomie hat allerdings ambivalente Folgen für eine Organisationsbindung, denn je höher die Autonomie, desto niedriger ist die in den Weiterbildungsorganisationen erfasste Organisationsbindung. Diese Befunde haben für alle Mitarbeitendengruppen in der Weiterbildung Bestand, denn auch, wenn man aus dem Sample die relativ große Gruppe der Trainer/innen und Kursleitenden herausrechnet, kommt es zu diesen Zusammenhängen (Adjusted Goodness of fit Index von .986).

Der Umgang mit diesem fast unauflösbaren Verhältnis von Autonomie und Organisationsbindung setzt professionelles spezifisches Führungsverhalten in Weiterbildungsorganisationen voraus. Autonomie muss von Seiten der Führung zugelassen werden, sonst steigt die Beanspruchung und sinkt die Innovationsfähigkeit und Lernbereitschaft insgesamt. Im Sinne einer notwendigen Organisationsbindung muss sie aber in ihren Auswirkungen beobachtet werden. Mittels Zielklarheit, Rückmeldung durch andere und Zusammenarbeit lässt sich eine positive Organisationsbindung erreichen. Dieses Ausbalancieren von Autonomie und Organisationsbindung bildet demnach eine der zentralen Führungsaufgaben in Weiterbildungsorganisationen, denn sonst könnten Curricula und budgetäre Zielstellungen so auseinanderdriften, dass ein Schaden für den Fortbestand entsteht, d.h. Organisationsziele nicht erreicht werden. Es gibt einige Hinweise, dass diese lern- und motivationsförderlichen Ausgangsbedingungen auch für den Lernprozess eines Teilnehmenden in der Weiterbildung gelten können, also auch auf didaktische Erfordernisse verweisen. Zum einen wurden sie bereits im Lehr-/Lernkontext bestätigt (Metz-Göckel, 2001) und zum zweiten lassen sich Erfordernisse zur Unterstützung von Lernprozessen (n. Stern u.a. 2005) gut mit dem Modell in Einklang bringen:

- variierende Anwendungskontexte anbieten;
- sinnstiftende Aufgaben, die eine handelnde Auseinandersetzung ermöglichen und im sozialen Kontext stattfinden, anbieten;
- Gesprächsangebote bereitstellen;
- Irrtümer und Fehler zulassen und aufgreifen;
- kognitive Entlastungsmechanismen (z. B. multiple Repräsentation von Wissensseinheiten) unterstützen;
- Rücksichtnahme auf Stresserleben und Ruhepausen;
- die Lernenden offen mit Anregungen und Anforderungen konfrontieren, die noch nicht auf Anhieb bewältigt werden können, für deren Lösung aber (bereichsspezifisches) Vorwissen vorhanden ist.
- Alles Aufgeführte ersetzt keinesfalls das gezielte Üben.

Zu 2: Im Vergleich zur Schule spielen in der Erwachsenenbildung Auswahlentscheidungen, die auf

Erwartungen und Erfahrungen der erwachsenen Lernenden basieren, eine größere Rolle, ganze „Lebensprojekte“ werden mit der Wiederaufnahme organisier- ten Lernens verknüpft. Personale Faktoren wie spezifische Motive und Interessen (n. Illeris, 2010, sog. „Lebensprojekte“) sind zentrale Ursache dafür, dass erwachsene Personen Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen, sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen und Ergebnisse anstreben. In einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt wurde deshalb ein Fragebogen entwickelt (Organisation und Teilnehmende [OrTe]; Kil & Wagner, 2006), der mit einem Sample von N = 1710 in vier Anbieter- typen von Weiterbildung ausgewertet worden ist, um Erwartungen und Motive der Teilnehmenden mit den Leistungen einer Weiterbildungsorganisation in Beziehung zu setzen. Hier zeigt sich:

1. „Interessiert sein“ bildet den zentralen Ausgangspunkt für gemutmaßten Erfolg und Zufriedenheit mit der Weiterbildung.
2. Didaktische Unterstützungen werden eher von bereits Motivierten und Interessierten erwartet.
3. Wer weniger leistungsmotiviert und von seinen Eingangsbedingungen her sozial motiviert ist, erwartet (für ihn möglicherweise hilfreiche) didaktische Unterstützungen nicht.
4. „Interessiert sein“ toleriert/befürwortet eine fachvermittelnde Unterstützung (klassische „lehrzentrierte“ Didaktik).

Es zeigt sich also ein Spiegeln – „ich erwarte das, wozu ich motiviert bin“! Diese Eingangsmotivation kann mit dem, was und wie angesichts des Lernprojektes/Lernthemas gelernt werden sollte, im Sinne eines erfolgreichen Lernprozesses Friktionen beinhalten. Der Erwartungshorizont der Teilnehmenden wäre deshalb aktiv zu erweitern und im Hinblick auf das Erreichen des Lernergebnisses realistisch zu halten.

Zu 3: Bisher wissen wir, dass Bildung längsschnittlich betrachtet eine positive Ausgangsbedingung für einen „guten“ und gesünderen Lebensverlauf bildet. Bildung wird dabei operationalisiert in formal erworbene (messbare) Qualifikationen bzw. Abschlüsse. Für die protektive Funktion organisierter Weiterbildung für einen gesunden Alterungsprozess gibt es dagegen noch keine einheitlichen Befunde. Das macht das BELL-Projekt „Benefits of Lifelong Learning“ interessant und brisant. Bisher gibt es „nur“ Einzelstudien, keine Metaanalyse, und es wurden Einzelstudien zu Benefits im Rahmen des Projektes Benefits of Lifelong Learning zusammengefasst und der Fragebogen auf diese Basis gestellt (Kil, Motschilnig & Thöne-Geyer, 2012). Im EU-Projekt Benefits of Lifelong Learning (BELL) sind dann 8646 Fragebögen ausgefüllt und 80 qualitative Interviews in neun europäischen Ländern (Spanien, England, Deutschland, Schweiz, Italien, Finnland, Tschechien, Slowenien und Serbien) geführt worden. Damit sollte belegt werden, dass die Teilnahme an organisierter Weiterbildung einen Nutzen für die Teilnehmenden bereithält, der über die beabsichtigten Lernergebnisse eines Kurses/eines Seminars weit hinausreicht.

Insgesamt ließen sich mittels des Fragebogens alle operationalisierten Benefits in unterschiedlicher Ausprägung belegen. Qualitative Interviews illustrieren dabei für drei übergreifende Kategorien von Benefits, welche Zugewinne erlebt werden (hier Interviewauszüge aus dem dt. Sample):

#### **Weiterbildung erhält und entwickelt Lernvoraussetzungen**

- Die Motivation zu Lernen entwickelt sich durch Lernen selbst positiv.
- Weiterbildung stärkt das Selbstvertrauen in die eigene Vitalität.
- Teilnehmende sehen sich selbst als verantwortliche Gestalter ihrer Biographie.
- Teilnehmende im höheren Erwachsenenalter fühlen sich in ihren Entwicklungsperspektiven bestärkt.

*Beispiel: Nächster Punkt, interessiere ich mich wieder für neue Felder. Das – das Wissen ist ja wie eine Hydra. Also entwickelt sich ja immer weiter, ne. Wenn man da auf ein Gebiet stößt, dann fällt einem ein anderes auf, und na ja, dann wird man neugierig. Also ich werde dann neugierig, möchte mehr wissen.“ (GER, Interview 4, Herr P)*

#### **Weiterbildung ermöglicht Teilhabe und Mitwirkung an einer demokratisch ausgerichteten Gesellschaft**

- Neue Anforderungen verändern; Teilnehmende verändern sich mit.
- Teilnehmende erweisen sich als weltoffen und tolerant; Extreme werden abgelehnt.
- Teilnehmende werden „immun“ gegenüber Klischees und Stereotypen.
- Teilnehmende schätzen Beteiligungsmöglichkeiten und mischen sich ein.
- Teilnehmende sind optimistische Gestalter ihres eigenen Weges.

*Beispiel: Also die persönlich wichtigste Wirkung ist für mich erst mal ein Zugewinn an Bildung und dass ich auf sicherem Boden in der Gesellschaft stehe und mich politisch engagieren kann. Ich bin offener und nicht festgelegt auf Meinungen. Eine wichtige Sache ist auch mein Standpunkt, meine Verortung immer wieder zu überprüfen, auch zu revidieren und weiter zu entwickeln. (GER, Interview 4, Herr P)*

#### **Weiterbildung stützt soziale Inklusion**

- Aufbau und Erleben von sozialen Netzwerken schafft Vertrauen in soziale Teilhabe.
- Teilnehmende an Weiterbildung sind engagiert und eingebunden in soziale und kommunale Aktivitäten.
- Weiterbildungsteilnahme wirkt sich positiv auf die Erziehung von Kindern aus.
- Weiterbildung führt zu neuen Vernetzungen in Erwerbsarbeit und Nachbarschaft.
- Weiterbildungsteilnehmende achten mehr auf ihre Gesundheit.

*Bsp.: „Eine Gesellschaft ist ja im Fluss. Und ich bin da Teil der Gesellschaft und möchte mich bewegen.“ (GER, Interview 4, Herr P)*

1312 Befragte nutzten eine offene Frage, um Elemente aufzuschreiben, die aus ihrer Perspektive am Erreichen ihrer persönlichen Benefits beteiligt waren: Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt, es sind zu 38 Prozent der/die Trainer/in in seiner Person (am häufigsten genanntes Merkmal: „inspirierend“, N = 80) und dessen Expertise (am häufigsten genanntes Merkmal: „fachlich versiert“, N = 91), die für die Entwicklung der Benefits mit verantwortlich gemacht werden. Mit 25 Prozent der Nennungen folgen die Lehr-/Lernmethoden und mit 23 Prozent die Gruppe. Diese Ergebnisse zeigen, dass Verknüpfungen zwischen Benefits und organisierter Weiterbildung von Seiten der Teilnehmenden bestehen und der Fragebogen mit Hilfe dieser Antworten an Güte gewinnen konnte. Die durchweg subjektiven Einschätzungen der BELL-Studie – ohne Erfassung und Korrelation mit vermeintlich objektiven Außenkriterien (z. B. Blutdruck, Mortalität) – bleiben unter evidenzbasierten Gesichtspunkten kritisch zu hinterfragen; aber die im BELL-Fragebogen durch die Teilnahme an Weiterbildung erfassten verbesserten Selbstwirksamkeitseinschätzungen (vgl. Bandura, 2006) im Hinblick auf Lernen, Teilhabe und Gesundheit verweisen auf einen nun belegten breiten Nutzen von Weiterbildung für das Individuum und die (gesamteuropäische) Gesellschaft.

#### Insgesamt bleibt festzuhalten:

- Organisierte Weiterbildung wirkt über das eigentliche Lerngeschehen hinaus (Überschüsse). Der erlebte Nutzen kann an Parameter organisationaler Weiterbildung angeschlossen werden. Noch sind weitere Auswertungen des Datensatzes des EU-Projektes BELL und darüber hinausgehende Forschungsvorhaben erforderlich.
- Organisierte Weiterbildung hält didaktische Unterstützung bereit und übernimmt Mitverantwortung für einen gelingenden Lernprozess; organisiertes Lernen orientiert sich an den Erwartungen ihrer Teilnehmenden, aber folgt ihnen nicht 1:1. Sie muss die Herausforderungen „Zumutung“ und „Entlastung“ im Lernprozess beiderseits annehmen (Lernunterstützungsbalance).
- In der Arbeit selbst finden wir für das lebenslange Lernen hemmende und stützende Faktoren; dies ist eine besondere Verpflichtung für Weiterbildungsorganisationen selbst. Es bestehen hohe Herausforderungen im Organisationsprozess von Weiterbildung. Autonomie und Organisationsbindung der Mitarbeitenden in Balance zu halten. Dies gilt entsprechend bei der Unterstützung des Lernprozesses von Teilnehmenden in der Weiterbildung. //

#### Literatur

**Bandura, Albert (2006):** Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In Frank Pajares & Timothy C. Urdan, (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (307-337). Greenwich/Conn.: Information Age Publ.

**Illeris, Knut (2010):** Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernen.

**Bad Heilbrunn:** Klinkhardt.

**Kil, Monika (2003):** Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.

**Kil, Monika, Leffelsend, Stefanie & Metz-Göckel, Hellmuth. (2000):** Zum Einsatz einer revidierten und erweiterten Fassung des Job Diagnostic Survey im Dienstleistungs- und Verwaltungssektor. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, (3), 115–128.

**Kil, Monika, Motschilnig, Ricarda & Thöne-Geyer, Bettina (2012):** Was kann Erwachsenenbildung leisten? Die Benefits von Erwachsenenbildung – Ansatz, Erfassung und Perspektiven/What Can Adult Education Accomplish? The Benefits of Adult Learning – The Approach, Measurement and Prospects. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 20, (3), 164–175.

**Kil, Monika & Wagner, Sina (2006):** Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen „Organisation und Teilnehmende“ [OrTe] – Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 29, (1), 63–74.

**Metz-Göckel, Hellmuth (2001):** Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In Klaus Beck & Volker Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (63-75). Opladen: Beck.

**Radtke, Frank-Olaf (2013):** Die Regierungskunst der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der „neuen Steuerung“ des Bildungssystems. *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, 21, (2), 112–132

**Schlutz, Erhard (2006):** *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster: Waxmann.

**Schlutz, Erhard (2012):** Neue Lernorte als Medien lebenslangen Lernens. Aktuelle Forschungsergebnisse und Beispiele zu einem alten Thema. Spurensuche. *Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 20/21, (1-4), 290–300.

**Schulmeister, Rolf (Hrsg.). (2013):** MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann.

**Stern, Elsbeth, Grabner, Roland & Schumacher, Ralph (2005):** *Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften. Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven* (Reihe Bildungsforschung, Bd. 13). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

#### Save the date!

**6. Zukunftsforum Erwachsenenbildung  
2.-4. Juli 2014 Bozen/Südtirol/Italien  
„Volxhochschule: Ready for the next  
generation?“**

**Mehr Informationen:  
[www.vhs.or.at/506](http://www.vhs.or.at/506)**

# Adult Education Survey 2013 (AES) und Grundkompetenzen Erwachsener (PIAAC)

Die Erhebung über Erwachsenenbildung 2011/2012 (Adult Education Survey, AES) liefert einen Überblick über die Lernaktivitäten der österreichischen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 64 Jahren innerhalb eines Zeitraums von zwölf Monaten. Erfasst wurden dabei sowohl beruflich als auch privat motivierte Lernaktivitäten. PIAAC ist eine internationale Studie zur Untersuchung von allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Alltag und Beruf notwendig sind. Hierzu gehören zum Beispiel das Lesen und Verstehen von kurzen Texten oder einfache Rechnungen – wie wir sie etwa beim täglichen Einkauf machen – und das Problemlösen mit Computer und Internet. PIAAC steht für „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ und wird von der OECD durchgeführt, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Die Ergebnisse beider Studien unterstreichen die Notwendigkeit, verstärkt auf Erwachsenenbildung zu setzen.

GERHARD BISOVSKY

## Adult Education Survey

Die österreichische Erhebung wurde im Rahmen des Europäischen Adult Education Survey (AES) auf der Grundlage der von Eurostat definierten methodischen und begrifflichen Vorgaben von der Statistik Austria durchgeführt. Das Weiterbildungsverhalten der jungen Erwachsenen (18-24 Jahre) wurde bei diesem AES eigens ausgewertet. Detailliert behandelt werden sowohl die Teilnahme an Weiterbildung im Schul- und Hochschulwesen (formale Bildung) als auch an Erwachsenenbildung in Form von Kursen, Seminaren, Workshops, Vorträgen, Privatunterricht sowie Einzelschulungen am Arbeitsplatz (nicht-formale Bildung). Weitere Themen sind der Informationszugang zu Bildungsangeboten und Bildungshindernisse; Informationen über die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und Sprachenkenntnisse werden ebenfalls erhoben. Erhoben wurden die Erst- und Zweitsprachen und die Kenntnisse in Fremdsprachen.

## Gestiegene Teilnahme an nicht-formaler Weiterbildung

Gegenüber der letzten Erhebung 2007 ist die Teilnahme an nicht-formaler Bildung gestiegen, und zwar von 39,8 Prozent auf

45,5 Prozent. Bemerkenswert ist, dass die Teilnahmequote auch in dünnbesiedelten Gebieten gestiegen ist und sich der Abstand zu den mittel und dicht besiedelten Gebieten verringert hat.

## Teilnahme an nicht-formaler Weiterbildung (AES 2011/12) nach Besiedlungsdichte

Dicht	47,7 %
Mittel	46,5 %
Dünn	44,0 %

Einen wesentlichen Anteil an der gestiegenen Weiterbildungsbeteiligung haben die großen Erwachsenenbildungsinstitutionen wie z.B. die Volkshochschulen, das Wfi oder das bfi sowie der/die eigene Arbeitgeber/in. Der Anteil der EB-Institutionen konnte gegenüber 2007 sogar um 3,5 Prozentpunkte erhöht werden.

## Nicht-formale Weiterbildung nach Anbietern

Institutionen der Erwachsenenbildung	Eigene Arbeitgeber/in
25,3 %	26,9 %

## Ungleiche Teilnahme an Erwachsenenbildung

Je höher die Erstausbildung, umso mehr bilden sich die Menschen weiter: Absolvent/innen von Universitäten nahmen dreimal so häufig an nicht-formaler Weiterbildung teil als Personen, die einen Pflichtschulabschluss haben.

## Nicht-formale Weiterbildung nach Schulabschluss

Pflichtschulabschluss	23,5 %
Lehre	39,5 %
Berufsbildende Mittlere Schule	52,5 %
Höhere Schule (AHS, BHS)	52,7 %
Universität, Fachhochschule, hochschulverwandte Ausbildung	68,9 %

Die Gründe für die Teilnahme an Weiterbildung sind:

- Um den Beruf besser ausüben zu können bzw. Karriereaussichten zu verbessern: 74,4 %
- Um die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes zu verringern: 24,2 %
- Bessere Möglichkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden: 26,3 %
- Bessere Möglichkeiten, einen Berufswechsel vorzunehmen: 19,5 %
- Um sich selbstständig zu machen: 9,3 %

Ein Drittel der Teilnehmer/innen an Erwachsenenbildung (33,9 %) sind zur Teilnahme verpflichtet und rund ein Viertel tut dies, um ein Zeugnis zu erlangen (25,8 %).

Teilnahmegründe, die auf eine innere Motivation (intrinsische Motivation) hinweisen, sind ebenfalls sehr wichtig:

- Erlangung von für den Alltag nützlichem Wissen: 77,2 %
- Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten in einem Gegenstand

Auch das soziale Motiv wird von etwas mehr als einem Drittel angegeben:

- Um Leute kennenzulernen/aus Spaß: 34,3 %.

<sup>1</sup> Weltweit nehmen folgende Länder an der Studie teil: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, Japan, Kanada, Korea, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Russland, Schweden, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, USA, Zypern

<sup>2</sup> Der Adult Education Survey 2011/12 ist kostenfrei downloadbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656) [19.01.2014]

Für niedrig Qualifizierte sind der Schutz vor Arbeitsplatzverlust, die Suche nach einem Arbeitsplatz, der Berufswechsel aber auch die verpflichtende Teilnahme und die Zeugniserlangung ein überdurchschnittlich hohes Motiv für die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten. Hoch Qualifizierte geben die Verbesserung der Karriereaussicht bzw. die bessere Ausübung des Berufes in einem überdurchschnittlichen Ausmaß als Motiv an.

Die am häufigsten genannten Hinderungsgründe für die Bildungsteilnahme, die sich im Vergleich zu 2007 nicht verändert haben, sind:

- Ausbildung nicht mit Arbeitszeiten vereinbar/fand zu einer ungünstigen Zeit statt: 11,8 %
- Keine Zeit aufgrund familiärer Verpflichtungen: 12,9 %

### PIAAC: Grundkompetenzen von Erwachsenen

Mit der PIAAC-Studie wurde versucht, drei grundlegende Kompetenzen von Erwachsenen zu erheben: Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen im Kontext neuer Technologien. Vorangegangene Studien wie zum Beispiel der ebenfalls von der OECD durchgeführte Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL) und der International Adult Literacy Survey (IALS), an denen sich Österreich nicht beteiligt hatte, zeigten, dass Ausbildung, Alter und Herkunft die Kompetenzen der Erwachsenen entscheidend beeinflussen.

PIAAC hat die Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen gemessen, das heißt die zwischen 1947 und 1996 Geborenen. Ältere Jahrgänge waren leider nicht Gegenstand der Erhebung, was vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der älter werdenden Bevölkerung als Manko kritisiert werden muss.

Im internationalen Vergleich schneidet Österreich grundsätzlich durchschnittlich ab. Das soll aber nicht bedeuten, dass es keinen Handlungsbedarf gibt. Es kann hier nicht im Detail auf die Ergebnisse eingegangen werden, diese können im kostenlos downloadbaren Bericht der Statistik Austria eingesehen werden. Zudem werden bis Mitte des Jahres noch einige Spezialauswertungen gemacht, um mit einer verbesserten Datengrundlage bildungspolitische und andere Maßnahmen zu diskutieren. Die wesentlichen ersten Ergebnisse werden im Folgenden kurz dargestellt.

Auffallend ist, dass die Gruppe jener Personen, die nur über niedrige Lesekompetenzen

verfügen, um einiges größer ist als bislang angenommen wurde. Rund 970.000 Personen, das sind 17,1 Prozent der 16- bis 65-Jährigen, zeichnen sich durch niedrige Lesekompetenzen aus und sind dadurch im Alltagsleben und im Beruf benachteiligt. Erschreckend hoch ist der Anteil der Erwerbstätigen: 61,7 Prozent der Erwerbstätigen hatten zum Zeitpunkt der Befragung niedrige Lesekompetenzen, das sind etwa 533.000 Personen. Folgende Faktoren begünstigen die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der Personen mit niedriger Lesekompetenz zu gehören: niedriger Bildungsabschluss, eine andere Erstsprache als Deutsch, ein hohes Alter sowie Eltern mit einem niedrigen Bildungshintergrund. Dieses Thema der Vererbung von Bildungserfolg war und ist Gegenstand mehrerer Untersuchungen (beispielsweise: Knittler, 2011). Jüngere Altersgruppen schneiden besser ab, Österreich liegt hier über dem OECD-Durchschnitt.

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz liegen Österreichs Erwachsene über dem OECD-Durchschnitt, die jungen Erwachsenen (16- bis 24-Jährige) zeigen in der Alltagsmathematik überdurchschnittliche Leistungen. Selbst bei den niedrigen Kompetenzstufen schneidet Österreich besser ab als der OECD-Durchschnitt. Aber auch hier sprechen wir von einem Anteil von 14,3 Prozent der 16- bis 65-Jährigen, das sind in absoluten Zahlen etwa 811.000 Personen.

Bei der Problemlösungskompetenz im Kontext neuer Technologien liegt Österreich im OECD-Durchschnitt. Allerdings hat jede/r sechste Österreicher/in im Alter von 16 bis 65 Jahren ungenügende Computerkenntnisse, das sind rund 15,5 Prozent, also immerhin rund 880.000 Personen.

nicht eindeutig gesagt werden, auch wenn sie plausibel erscheinen. Fertigkeiten müssen ja immer geübt werden, damit sie nicht „verlernt“ werden. Aus der PIAAC-Studie selber können Alterseffekte nicht interpretiert werden, da PIAAC nur eine Momentaufnahme der Fertigkeiten von Erwachsenen unterschiedlichen Alters ist. Diskutiert werden auch mögliche Kohorteneffekte. Kohorten sind Gruppen von Geburtsjahrgängen, die unterschiedliche wirtschaftliche und gesellschaftliche Voraussetzungen vorfinden, die sich wiederum auf die Bildung auswirken und so Einfluss auf den Kompetenzerwerb haben.

Die OECD-Analyse und die Betrachtung aller teilnehmenden Länder bringt einige interessante erste Ergebnisse und Fragestellungen. Ein längerer Schulbesuch bis inklusive Sekundarstufe II hat Auswirkungen auf das Kompetenzniveau. Weiters ist zu berücksichtigen, wie entwickelt die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung in den einzelnen Ländern sind und welche Gelegenheiten es etwa in der Arbeitswelt gibt, Fertigkeiten zu verbessern. Die Abwesenheit solcher Strukturen und Gelegenheiten kann dazu beitragen, dass sich Geschlechterdifferenzen verbreitern. (Vgl. OECD, 2013, S. 104 ff.)

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wird im OECD-Bericht herausgestrichen: „It is crucial to provide, and ensure access to, organised learning opportunities for adults beyond initial formal education ...“ und: „Empirical evidence suggests that adult learning can make a difference“ (OECD, 2013, S. 208).

Personen mit guten und besseren Lesekompetenzen nehmen häufiger an Erwachsenenbildung teil als solche mit niedrigen.

#### Factbox

Österreich	Anzahl Personen
Personen mit niedriger Lesekompetenz	970.000
Erwerbstätige mit niedriger Lesekompetenz	533.000
Personen mit geringer alltagsmathematischer Kompetenz	811.000
Personen mit ungenügenden Computerkenntnissen	879.000

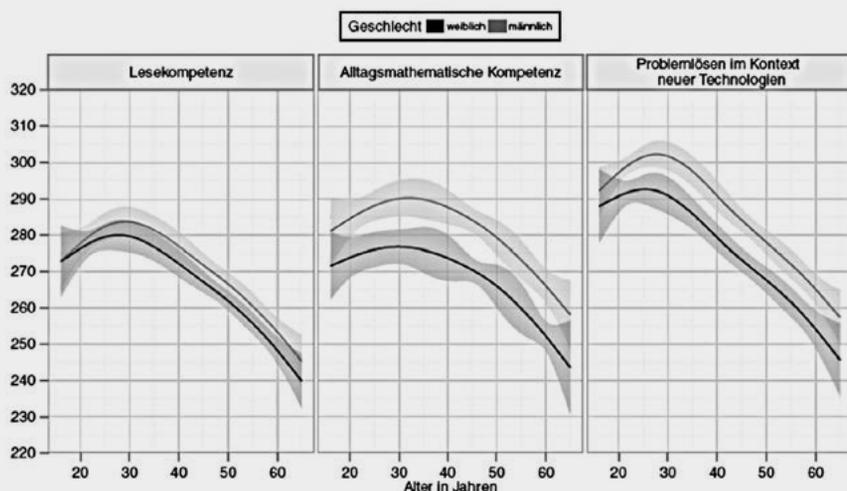
Quelle: Statistik Austria 2013, eigene Berechnungen

#### Alters- und Geschlechterunterschiede und die Bedeutung der Erwachsenenbildung

Die grafische Darstellung zeigt einen Rückgang der Kompetenzen bei den Altersgruppen aber auch eine Differenz zwischen Frauen und Männern, die sich vergrößert. Ob hier Alterseffekte sichtbar werden, kann

<sup>3</sup> Der Österreichteil kann kostenfrei über die website der Statistik Austria bezogen werden: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661). Die Ergebnisse der Gesamterhebung ist kostenfrei über die OECD-website zu beziehen: [http://skills.oecd.org/documents/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf)

## Zusammenhang von Alter und Kompetenz als Trendkurve nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria 2013, S. 84.

Gleichzeitig verbessern bessere Grundkompetenzen die Chancen am Arbeitsmarkt und die Teilhabemöglichkeiten im gesellschaftlichen Leben und verringern das Risiko, arbeitslos zu werden. Die große bildungspolitische Herausforderung ist es, die Teilnahme von Niedrigqualifizierten und Personen mit niedrigen Grundkompetenzen an Erwachsenenbildung zu erhöhen.

Unbestritten ist die große Bedeutung, die dem organisierten Lernen im Erwachsenenalter, und damit der Erwachsenenbildung in Österreich, zukommt.

### Was tun?

Die Ergebnisse der PIAAC-Studie machen eine **konzertierte Aktion für Erwachsenenbildung** notwendig. Ein breites Bündnis mit Akteuren, die die Zivilgesellschaft vertreten, ist notwendig. In einer konzertierten Aktion Erwachsenenbildung müssen alle Sektoren der Bildung vertreten sein: Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Schule und Universitäten. Dazu gehören auch öffentliche Einrichtungen, Unternehmen, Sozialpartner, NGOs und Einzelpersonen. Eine solche konzertierte Aktion Erwachsenenbildung ist auf allen Ebenen zu starten: Bund, Länder und Gemeinden.

Für die Weiterbildungsteilnahme sind sowohl die **Betriebe** als auch **Institutionen und Organisationen** der Erwachsenenbildung von großer Bedeutung. Auf beide wird in Zukunft mehr zu setzen sein. Sinnvoll werden Vernetzungen und verstärkte Kooperationen sein, um die Beteiligung an Weiterbildung zu verbessern.

Erwachsenenbildung ist dort sehr effektiv, wo nicht nur die Bedarfe von Menschen getroffen werden, sondern dort, wo an den Interessen der Menschen angesetzt wird. Daher ist einer **interessegeleiteten Erwachsenenbildung**, die nicht an Defiziten sondern an Potenzialen und Interessen ansetzt und die intrinsische Motivation fördert, der Vorzug zu geben.

Besonderes Augenmerk ist auf Menschen zu legen, die **unfreiwillig nicht weiterbildungsaktiv** sind bzw. über **nicht hinreichende Kompetenzen** verfügen. Wir benötigen spezielle **Bildungsformate** um diese Menschen mit dem lebensbegleitenden Lernen vertraut zu machen. Die Volkshochschulstatistik zeigt einen Zuwachs bei kurzen Bildungsformaten. In der Bildungsberatung und in einigen Bundesländern werden „Minikurse“ angeboten, über die das Lernen in der Erwachsenenbildung und in Gruppen kennengelernt werden kann und aus denen konkrete Lernergebnisse mitgenommen werden können.

Erwachsene Lernende müssen unterstützt werden, durch **Lernen eine oder mehrere Stufen höher kommen zu können** („one step up“) – mehr Wert als bisher ist daher auf Abschlussorientierung zu legen.

Mehr Aufmerksamkeit als bisher ist dem **Weiterlernen von Menschen im mittleren Alter** und von **älteren Menschen** zu schenken.

Bei der Professionalisierung der Lehrkräfte ist verstärkt dort anzusetzen, wo es um unfreiwillig nicht weiterbildungsaktive Personen geht. Gerade hier brauchen wir die **besten Lehrkräfte und die beste Infrastruktur**.

Der bisherige Weg, die Erwachsenenbildung qualitativ und quantitativ auszubauen und in das Bildungssystem zu integrieren, gehört fortgesetzt. **Bei der unterdotierten Erwachsenenbildung den Sparstift anzusetzen, ist kontraproduktiv:** Mehr Mittel für das lebensbegleitende Lernen sind notwendig, um den Herausforderungen der Wissensgesellschaft entsprechen zu können.

**Kohärente Systeme des lebensbegleitenden Lernens** sind zu schaffen. Dadurch sollen Austausch und mehr Gleichheit zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung hergestellt werden. Wichtig sind dabei die rasche Integration der Erwachsenenbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen und die Validierung von informell erworbenen Kompetenzen.

**Erwachsenenlernen ist in seiner gesamten Breite zu sehen.** Erwachsene Lernende sollen die Möglichkeit haben, je nach Lebensphase, zu jeder Zeit und zu sozial verträglichen Gebühren die **Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitende Lernen** aufzufrischen und zu vertiefen. Darin liegt ein besonderer Wert der Erwachsenenbildung, die – als ein eigenständiger Teil des Bildungswesens – den größten Teil der Lebensspanne umfasst und mehr als nur ein Reparaturbetrieb ist. //

### Verwendete Literatur

- Käthe Knittler (2011):** Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern. In Statistische Nachrichten 4/2011, S. 252-266. Online ist dieser Beitrag verfügbar unter: <http://www.statistik.at/web.de/presse/056158> [31.01.2014]
- OECD (2013):** OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills. Verfügbar unter: [http://skills.oecd.org/documents/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf)
- Statistik Austria (2013a):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey 2011/12. Verfügbar unter: <http://www.statistik.at/web.de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656>
- Statistik Austria (2013b):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Verfügbar unter: <http://www.statistik.at/web.de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661>

**PIAAC-Österreichteil. Kostenlos downloadbar:** <http://www.statistik.at/web.de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=661>

**PIAAC-Gesamtstudie der OECD. Kostenlos downloadbar:** [http://skills.oecd.org/documents/OECD\\_Skills\\_Outlook\\_2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf)

**Adult Education Survey Österreich. Kostenlos downloadbar:** <http://www.statistik.at/web.de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=656>

# Erwachsenenbildung zu PISA: Bisherige Maßnahmen unzureichend

Verbesserungen erfreulich, aber zu langsam – zur Herstellung einer höheren Chancengerechtigkeit sind Maßnahmen im schulischen Bereich allein nicht ausreichend; PISA und PIAAC zeigen dringenden Handlungsbedarf für Erwachsenenbildung auf.

Seit 2000 werden in Österreich PISA-Studien durchgeführt. Genauso lange sind die Ergebnisse bekannt: Mittelmaß in den Ergebnissen, ein übergroßer sozioökonomischer Effekt und die Tatsache, dass zu der Million in Österreich lebender Personen, die nicht sinnerfassend lesen können, wieder einige zehntausend dazu kommen. „Es ist hoch an der Zeit, die Fakten zur Kenntnis zu nehmen – und diese zeigen, dass die Maßnahmen in den Schulen allein, wie sie in den letzten 12 Jahren erfolgt sind, nicht ausreichen“, erklärte der Vorsitzende der Konferenz der Erwachsenenbildung (KEBÖ), Mag. Hubert Petrasch. Neben schulischen und vorschulischen Maßnahmen müsse endlich auch in der Erwachsenenbildung ernst gemacht werden. „Wenn in Österreich eine Million Erwachsene nicht lesen können und, wie wir wissen, ihr niedriges Bildungsniveau mit hoher Wahrscheinlichkeit an ihre Kinder weitergeben, dann zeigt das den dringenden Handlungsbedarf deutlich auf“, ergänzte der Vorsitzende des Ländernetzwerks Weiterbildung, Mag. Ronald Zecha.

Zusammen mit der vor rund zwei Monaten veröffentlichten PIAAC-Studie, in der die Leistungen der 16- bis 65-Jährigen untersucht worden waren, ergeben sich aus den aktuellen PISA-Ergebnissen für die neue Regierung folgende dringenden Handlungsfelder:

- 1) Die Initiative Erwachsenenbildung, in der Bund und Länder das Nachholen des Pflichtschulabschlusses und das Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen kostenlos ermöglichen, muss auf ein Vielfaches ausgeweitet werden. Dabei reicht es nicht, lediglich Interessierten diese grundlegenden Bildungsangebote anzubieten, künftig müssen auch vermehrt Maßnahmen gesetzt werden, die Betroffene zum Nachholen dieser wichtigen Bildungsziele motivieren.
- 2) Aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit und als Maßnahme zur Vermeidung des sozioökonomischen Effekts (Vererben des Bildungsniveaus) muss durch öffentliche Mittel sichergestellt werden, dass allen Menschen, auch den sozial Schwächeren, und vor allem den Bildungsfernen, künftig die Teilnahme an der Erwachsenenbildung möglich ist. Niemand soll aus finanziellen Gründen von grundlegendem Wissen, Kompetenzen, kreativer- und Wertebildung und Körper- und Gesundheitsbildung ausgeschlossen sein. Dies sollte im Sinne des in der LLL-Strategie des Bundes formulierten Zieles „Erhöhung der Lebensqualität in der nachberuflichen Lebensphase durch Bildung“ ausdrücklich auch für finanziell schlechter gestellte PensionistInnen gelten. Von großer Bedeutung ist dabei die Sicherstellung und Weiterentwicklung eines regionalen und kontinuierlichen Grundangebotes, das jene Themen und Inhalte umfasst, die die Menschen in jeder Region eines Landes unabhängig von Einkommen, Geschlecht, Herkunft und geographischer Entfernung für ihre persönliche Entfaltung, die soziale Integration, eine aktive Bürgerschaft und die Beschäftigung benötigen.
- 3) Empfohlen wird auch eine längerfristig angelegte, ausreichende Finanzierung der gemeinnützigen, öffentlich anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen und auch höherer Bildungsangebote wie der Berufsreifeprüfung. Damit soll sichergestellt werden, dass den Menschen qualitativ hochwertige Weiterbildungschancen auch dann geboten werden können, wenn sie sich mit Teilnahmebeiträgen nicht kostendeckend finanzieren lassen. Dazu gehören auch die Weiterentwicklung der öffentlichen Bibliotheken als wichtige Orte der Leseförderung und eine verstärkte Koordination zwischen Weiterbildungseinrichtungen und öffentlichen Bibliotheken.

Wenn die Bekenntnisse der Politik zur Bildung nicht nur leere Worthülsen sein sollen, sondern – dem oft angekündigten neuen Stil entsprechend – ernst gemeint sind, dann muss endlich in die Erwachsenenbildung investiert werden. Dabei sind in erster Linie die derzeitigen Koalitionsverhandler gefordert. Aber auch die Bundesländer will Petrasch nicht aus der Verantwortung entlassen: „Wenn die Salzburger Landesregierung anstatt die Mittel für die Erwachsenenbildung anzuheben diese um mehr als 10% kürzt und damit den Menschen, die es am dringendsten benötigen die so wichtigen Bildungschancen verwehrt, muss das nachdenklich machen“. Gerade der Blick in die skandinavischen Länder zeige, dass auch eine gut funktionierende und ausreichend ausgestattete Erwachsenenbildung einen unverzichtbaren Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit auch der jungen Menschen leistet. Denn diese schneiden nicht nur bei den Studien hervorragend ab, sie haben auch schon längst das Konzept des lebenslangen Lernens erfolgreich umgesetzt. //

Quelle: Presseinformation der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) vom 3.12.2013.



## VHS Götzis am Garnmarkt: Ein guter Platz für Bildung

Am 27. September 2013 wurde das neue Gebäude der Volkshochschule Götzis am Garnmarkt eröffnet. Das im Zentrum gelegene Gebäude, in dem die VHS und die Kathi-Lampert-Schule untergebracht sind, befindet sich in einem Umfeld, das Wohnungen, kulturelle Einrichtungen und Gastronomie ebenso umfasst wie Wirtschaftsbetriebe. Eine gute Verkehrsanbindung ist gegeben und auch Parkplätze sind vorhanden. Beste Voraussetzungen also für eine florierende Volkshochschule.

13 gut ausgestattete Lernräume hat die Volkshochschule nun zu bieten, einer davon ist ein Computerraum und in einem befindet sich eine Studienbibliothek mit einer Fremdsprachenmediathek, alle anderen sind multifunktional benutzbar und reichen von 54 bis 96 m<sup>2</sup>. Weiters gibt es einen Kleingruppenraum und auch ein Zimmer für Lehrende. Zugang zum WLAN ist von allen Lernräumen aus möglich.

Die Volkshochschule führt die Gemeindebibliothek Götzis, hat die landesweit erfolgreiche Seminarreihe „Wege zum Weltwissen“ entwickelt,<sup>1</sup> organisiert die Vorarlberger Jägerschule und wurde mit ihren Vorbereitungslehrgängen für die Polizeischule auch bundesweit in den Medien stark beachtet.

<sup>1</sup> Siehe dazu auch den Beitrag von Gerold Amann in: Die Österreichische Volkshochschule Nr. 248, S. 23.



„Am neuen Standort können wir das bestehende Angebot ausbauen, neue Sparten entwickeln sowie Ziel- und Altersgruppen ansprechen und uns noch besser und erwachsenengerechter positionieren“, freut sich Stefan Fischnaller, Leiter der Volkshochschule Götzis.

Die am selben Standort gelegene Kathi-Lampert-Schule bietet anerkannte Ausbildungen für Sozialbetreuungsberufe mit den Schwerpunkten Pflegeberufe bzw. Menschen mit Beeinträchtigungen an. //

# Badener Urania - eine „Alte Dame“ feiert Geburtstag

Urania-Obmann GR Hans Hornyik lud am 27. November im historischen Rahmen des Rollettenseums zum Festakt und blickte zurück auf 90 Jahre Urania.

(Foto: Dusek)



90 Jahre im Dienste der Volksbildung – das ist die Badener Urania: Am 17. Oktober 1923 wurde die Einrichtung gegründet. Motor dieser Gründung war Dr. Ludwig Koessler, damals Obmann der Wiener Urania. Der Vorstand unter Obmann Hofrat Burkhart umfasste damals 18 Mitglieder, zu welchen Bürgermeister Josef Kollmann, Prof. Dr. Rudolf Malcher und Gymnasialdirektor Dr. Sulzenbacher gehörten. Die erste Veranstaltung fand am 5. November 1923 im Stadttheater Baden statt. Jeder konnte dem Verein beitreten, er wollte den Menschen in ihrer Freizeit Belehrung und Unterhaltung bieten. 350 Mitglieder und gut besuchte Vortragsreihen, Bildvorträge und Exkursionen beweisen die Lebendigkeit der „Alten Dame“. Neue Angebote wie die seit diesem Semester in Kooperation mit der Universität Graz durchgeführte Montagsakademie weisen den Weg in die Zukunft der Bildungsvermittlung. //

Quelle: <http://www.meinbezirk.at/baden/kultur/badener-urania-eine-alte-dame-feiert-geburtstag-d771981.html> [19.01.2014]

# VöV-Fachtagung Kunst und Kultur



Rund 70 Personen besuchten die Fachtagung des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen zum Thema Kunst und Kultur in der Erwachsenenbildung, die am 15. November 2013 in der Akademie der bildenden Künste Wien durchgeführt wurde. Das dichte Programm wurde von der vöV-Mitarbeiterin Mag.<sup>a</sup> Barbara Kreilinger moderiert und widmete sich der Bedeutung von Kunst und Kultur in der Bildung sowie der Verbesserung der Durchlässigkeit zu Schule, Universität, Berufsbildung und informellem Lernen. Die Tagung hat die erste Phase der vöV-AG Kunst und Kultur abgeschlossen, berichtete die AG-Leiterin Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Brugger<sup>1</sup>.

Die Rektorin der Akademie, Mag.<sup>a</sup> Eva Blimlinger sprach bereits bei der Begrüßung mögliche Bereiche der Kooperation zwischen Erwachsenenbildung und Volkshochschulen bzw. der Akademie an. In Ihrer Keynote setzte sich Blimlinger mit den Perspektiven zur Mobilität zwischen den Bildungssektoren auseinander.

Die Bedeutung von Kunst und Kultur als Lerninhalt im Zweiten Bildungsweg war Thema der Beiträge von Mag.<sup>a</sup> Edith Draxl, die maßgeblich am Curriculum „Kreativität und Gestalten“ für den Pflichtschulabschluss mitgearbeitet hat und von Dr. Rolf Laven, Pädagogische Hochschule Wien, der seit vielen Jahren den Berufsreifeprüfung-Lehrgang „Kunst und Design“ an der Wiener vhs Meidling leitet. Chris Müller, Direktor

der Tabakfabrik Linz, stellte das Modell der Tabakfabrik als einen Ort vor, an dem Kunst und Kultur, Handwerk und Berufsbildung zusammentreffen.

Eine Podiumsdiskussion, an der auch der neue Sektionschef der Abteilung II im Bildungsministerium, bei der die Abteilung Erwachsenenbildung ressortiert, Dr. Christian Dorninger, teilnahm, befasste sich mit dem Thema Durchlässigkeit und Abschlüsse aus der Perspektive der Bildungssektoren. Während vöV-Generalsekretär Dr. Gerhard Bisovsky für mehr Abschlussorientierung in der Erwachsenenbildung plädierte, warnten die Vertreterinnen des Hochschulbereiches (Rektorin Blimlinger und Dr.<sup>in</sup> Nora Sternfeld) vor einem Zuviel an Abschlüssen und einer unkritischen Umsetzung der Bologna-Architektur. Dorninger sprach sich für eine klare Umsetzung der Lernergebnis- und der Kompetenzorientierung aus, die Vorteile für Lernende und Lehrende bietet davon, er meinte aber auch, dass die Schule bei der Umsetzung von den Fehlern in anderen Bildungsbereichen lernen könne und solle.

Matti Straub aus Bern stellte das Modell der KaosPilots vor. Dieses in Dänemark entwickelte und nun auch in der Schweiz in Erprobung befindliche Modell beinhaltet eine Leadership-Ausbildung im kreativen Bereich, die – in guter erwachsenenbildnerischer Tradition – die Gruppe als Ressource von gemeinsamen und individuellen Kreativ- und Entwicklungsprozessen sieht. Abschließend berichtete Mag.<sup>a</sup> Monika Reif, Direktorin der Kunst-vhs in Wien vom Talentewettbewerb „Kunst für Alle“.

Die Tagung war eine Kooperationsveranstaltung des vöV mit den Wiener Volkshochschulen.

Die Beiträge zur Fachtagung werden demnächst in einer vöV-Publikation präsentiert. //

<sup>1</sup> Vgl. dazu das Leitbild der AG Kunst und Kultur, in: öVH Nr. 249, S. 15.

# Neues VÖV-Büro eröffnet



Von rechts nach links: Präsidentin Prammer, Science-Buster und Wiener Sternwarte-Direktor Werner Gruber, Vorstandsvorsitzender Ludwig, Generalsekretär Bisovsky.

© Christine Kainz 2013.

Am 8. Oktober 2013, jenem für die Erwachsenenbildung symbolträchtigen Tag, an dem weltweit die Ergebnisse der PIAAC-Studie<sup>1</sup> veröffentlicht wurden, wurde das neue Bürogebäude des vöv-Generalsekretariats im neunten Bezirk in Wien eröffnet. Der Veranstaltungsraum konnte die 100 Festgäste aus Erwachsenenbildung, Wirtschaft, Interessensvertretungen und Politik nicht mehr fassen, sodass viele Gäste der Eröffnung und den ersten Statements zur Erwachsenenbildung und zu PIAAC im Gang und im Stiegenbereich lauschen mussten.



Das neue Gebäude des VÖV-Generalsekretariats in 1090 Wien, Pulverturm-gasse 14

Nationalratspräsidentin und vöv-Präsidentin Prammer betonte die Bedeutung der österreichischen Volkshochschulen für Demokratieentwicklung, für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und für das Weiterlernen und Qualifizierung. Erfreulicherweise werden die Angebote der Volkshochschulen gut angenommen, zuletzt konnten die Kursteilnahmen um 8,6 Prozent gesteigert werden.

Der Dachverband vertritt die Interessen der Volkshochschulen (derzeit 270 in Österreich) im Inland und im Ausland und ist auch ein wichtiger Player in der Erwachsenenbildungspolitik. vöv-Vorstandsvorsitzender Ludwig kam auf den Vorstandsbeschluss beim deutschen vhs-Tag in Leipzig im Juni 2009 zu sprechen, bei dem die Übersiedelung des Generalsekretariats in das neue Gebäude, das von der Stadt Wien generalsaniert wurde, beschlossen wurde. Zuvor wurden verschiedene Optionen und Standorte genauestens geprüft und schließlich hat sich der Standort in 1090 Wien, Pulverturm-gasse 14, als der geeignetste herausgestellt. Das vöv-Gebäude wie auch die neue Zentrale der Wiener Volkshochschulen befinden sich an einem geschichtsträchtigen Ort: Hier wurde 1925 Jahren die Kinderübernahmestelle der Stadt Wien für Waisenkinder und andere Kinder, deren Obsorge die Stadt Wien übernommen hat, geschaffen. Der Zugang zum vöv-Gebäude erfolgt über den Helene Deutsch-Park, der nach der Psychoanalytikerin benannt ist, die sich auf die Psychologie und die Sexualität der Frau spezialisierte.

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen verfügt nun über ein Büro, das modernen Standards entspricht und in Bezug auf die Repräsentativität der Bedeutung des vöv gerecht wird. Mittlerweile haben schon mehrere Veranstaltungen, Arbeitssitzungen der vöv-Gremien und Treffen etwa des Kooperativen Systems der Erwachsenenbildung in den neuen Räumlichkeiten stattgefunden.

Übrigens: Eine gute Gelegenheit, die neuen Räumlichkeiten, die Mitarbeiter/innen und die Aufgaben und die Tätigkeiten des vöv kennenzulernen, bietet sich am 21. Mai 2014. Zu diesem „Tag der offenen Tür“ sind alle Mitarbeiter/innen der österreichischen Volkshochschulen herzlich eingeladen. //

## 21. Mai 2014, 11-16 Uhr: Tag der offenen Tür im VÖV in 1090 Wien, Pulverturm-gasse 14

Sie arbeiten bei einer Volkshochschule und möchten gerne mehr über die Arbeit des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) erfahren und auch gerne vhs-MitarbeiterInnen aus anderen Volkshochschulen und Landesverbänden treffen, die im selben Bereich arbeiten wie Sie. Der „Tag der offenen Tür“ bietet administrativen wie pädagogischen vhs-Mitarbeiter/innen Gelegenheit gemeinsame Inhalte und Ziele der österreichischen Volkshochschulen genauer kennen zu lernen sowie einen Einblick in österreichweite Strukturen und Gremien zu erhalten. Hierbei wird auch dem persönlichen Austausch ausreichend Raum gegeben. Kommen Sie in den VÖV und erfahren Sie mehr über ihre eigene Institution und die Personen, die dort arbeiten!

Anmeldung unter: [rita.landauer@vhs.or.at](mailto:rita.landauer@vhs.or.at) bzw. über Ihren Landesverband.

<sup>1</sup> Siehe dazu auch den Beitrag in dieser Nummer auf Seite 35.



VHS Wien-Vorsitzender Stadtrat Dr. Michael Ludwig (rechts) eröffnet mit VHS Wien-Geschäftsführer Mario Rieder (links) die neue Zentrale der Wiener Volkshochschulen

Fotos: VHS Wien

## VHS Wien-Zentrale neu



Im selben Gebäudekomplex wie das vöV-Büro, gleich ums Eck, befindet sich die Zentrale der Wiener Volkshochschulen im Gebäude Lustkandlgasse 50 in 1090 Wien. Das Gebäude wurde generalsaniert, das neu errichtete Dachgeschoß und das darunter liegende dritte Geschoß stehen der vHS-Zentrale zur Verfügung, in den darunter liegenden Ebenen befindet sich ein Kindertagesheim der Stadt Wien mit zehn Kindergruppen. Während Erwachsenenbildung in den oberen Geschoßen geplant, gestaltet und administriert wird, hört man Kinderlachen und Kinderlärm und –singen darunter, schreibt die Öffentlichkeitsarbeiterin Michaela Pedarnig im forum, der vHS-Wien Mitarbeiter/innen-Zeitung.

Im Zuge der Generalsanierung wurde die historische Bausubstanz erhalten, dabei wurden bei der Auswahl der Materialien baubiologische und bauökologische Richtlinien beachtet, erzählt der vHS-Wien-Aufsichtsratsvorsitzende Michael Ludwig im Interview im forum. Schließlich konnte, wie im historischen Nebengebäude, das nun dem vöV zur Verfügung steht, auch die Barrierefreiheit für alle vHS-Mitarbeiter/innen und für Kinder umgesetzt werden. Die neuen repräsentativen Räumlichkeiten spiegeln die große Bedeutung der Wiener Volkshochschulen wider und die rund 60 Mitarbeiter/innen in der vHS-Wien-Zentrale sind nun in zeitgemäßen Büros tätig.

Die Eröffnung der neuen vHS-Wien Zentrale fand am 2. Oktober 2013 statt und wurde von vHS-Vorsitzenden, Wohnbaustadtrat Dr. Michael Ludwig und vHS Wien-Geschäftsführer Mario Rieder vorgenommen. //

# Mehr Geld für Erwachsenenbildung gefordert

Der Obmann der Vorarlberger Volkshochschulen, Stefan Fischnaller, kritisiert, dass der Bund die Förderung für die Berufsreifeprüfung gestrichen habe. Der Bund nehme seine Aufgabe im Bereich der Erwachsenenbildung viel zu wenig wahr.

Fischnaller vermisst ein klares politisches Bekenntnis zur Erwachsenenbildung. Es gebe zwar im Regierungsprogramm ein Bekenntnis etwa zum Nachholen von

Bildungsabschlüssen, aber die allgemeine Erwachsenenbildung, die sich nicht alle leisten könnten, würde viel zu kurz kommen.

Von Bundesseite sei die Förderung für die Berufsreifeprüfung ersatzlos gestrichen worden, so Fischnaller. In Vorarlberg gehe es dabei um eine Gesamtsumme von rund 400.000 Euro. Dankenswerter Weise übernehme das Land einen Teil davon, aber es handle sich eben nur um einen Teil.

Die Konsequenz sei, dass die Berufsreifeprüfung für die Teilnehmer teurer werde und die Volkshochschulen die Teilnehmerzahlen für diese Kurse erhöhen müssten, um die Kosten decken zu können. Bildung sei auch eine Aufgabe der öffentlichen Hand, der Bund nehme diese Aufgabe vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung immer weniger wahr, kritisiert Fischnaller. //

Quelle: <http://vorarlberg.orf.at/news/stories/2624446/> vom 9.1.2014  
[19.01.2014]

## In Memoriam Mag. Andreas Kompek (1963–2013)

HANS ANGERER

Alle guten Wünsche haben nichts genützt, alle Hoffnungen waren vergebens: Andi Kompek, pädagogischer Mitarbeiter an der vhs Krems und wohl vielen Erwachsenenbildner/innen in Österreich bestens bekannt, ist am 29.11.2013 nach schwerer Krankheit, gegen die er mit großer Tapferkeit gekämpft hat, im Landesklinikum Krems – im Kreis seiner Familie – gestorben, erst im 51. Lebensjahr.

Seit 1992 war er an der Volkshochschule Krems hauptamtlich angestellt - mit einem breiten Tätigkeitsfeld: Planung und Betreuung von Kursen und Einzelveranstaltungen, Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Öffentlichkeitsarbeit und noch vieles mehr. Und wie ein echter vhs-Mensch war er eben nahezu für alles zuständig. Das Engagement, mit dem er sich in die Bildungsarbeit stürzte, seine Fortbildungsbereitschaft, seine Kontaktfreude machten ihn bald nicht nur in Krems, sondern auch landes- und bundesweit bekannt und beliebt. Viele kennen ihn von Fortbildungsseminaren, etwa vom Leiter/innen-Seminar. Solange seine Gesundheit es zuließ,

war er ein wertvoller Mitarbeiter in der Arbeitsgruppe „Gesundheit“ des PAUS. Besonders kreativ und hartnäckig war er in der Entwicklung von Projekten und Kooperationen der vhs Krems, so auch mit tschechischen Partnern. Andi Kompek's Einsatz blieb nicht unbemerkt: Die Verdiensturkunde der vhs Krems und das Ehrenzeichen des Verbandes Niederösterreichischer Volkshochschulen zeugten von der Anerkennung, die seine Arbeit gefunden hatte. Und schließlich verlieh ihm der Kremser Bürgermeister Dr. Resch die Ehrennadel der Stadt Krems in Gold mit Lorbeer – im Rahmen des Bürgermeisterempfanges anlässlich der Herbsttagung 2013 des Verbandes NÖ Volkshochschulen. Im Rahmen dieser Tagung nahm er – schon von der Krankheit gezeichnet – voller Freude die Gelegenheit wahr, noch einmal seinen zahlreichen Freunden zu begegnen.

Schweren Herzens muss die vhs Krems Abschied nehmen von einem engagierten Mitarbeiter und guten Freund. Engagiert war er nicht nur als Erwachsenenbildner, sondern auch als (begeisterter) Sportler und Sportfunktionär (Man denke nur an seinen Einsatz für eine eigene vhs-Wertung im Rahmen des Wachau-Marathons!), als Elternvereinsobmann, als Pfarrgemeinderat in Hadersdorf und nicht zuletzt als Mitglied des LIONS-Clubs Krems, dessen Präsident er gerade war, als sein Lebensweg begann.

Die Stadtpfarrkirche Langenlois konnte die Zahl derjenigen, die mit seiner Gattin, den drei Kindern und der gesamten Familie trauerten, kaum fassen, als Andi Kompek am 7. Dezember zu Grabe getragen wurden. Die vhs-Familie wird ihn als Kollegen und Freund in guter Erinnerung behalten. //

# Ehrungen des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen

ZUSAMMENSTELLUNG: BRIGITTE EGGENWEBER

Der vöV vergibt Ehrungen Mitarbeiter/innen und Kursleiter/innen für besondere Verdienste. In den Jahren 2012 und 2013 wurden insgesamt 92 Ehrungen vergeben. Davon waren 47 Ehrenurkunden, 33 Verdienstzeichen und 12 große Verdienstzeichen. Das „Statut zur Verleihung von Auszeichnungen des Verbandes Österreichischer

Volkshochschulen“ regelt die Ehrungen wie folgt: Die Ehrenurkunde des vöV wird an Personen verliehen, die für die österreichische Volkshochschule anerkennenswerte Leistungen erbracht haben. Für das Verdienstzeichen gilt die Erbringung besonderer Leistungen, wenn beispielsweise ein/e Kursleiter/in durch 20 Jahre, ein/e vHS-Leiter/in durch 15 Jahre und ein Vorstandsmitglied eines Landesverbandes durch 10 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig war. Das große Verdienstzeichen wird für die Erbringung besonderer Leistungen verliehen, wenn Kursleiter/innen durch 30 Jahre, vHS-Leitungen durch 25 Jahre und Vorstandsmitglieder eines Landesverbandes durch 20 Jahre in dieser Funktion besonders erfolgreich tätig waren.

Wir bedanken uns bei allen ausgezeichneten Kolleginnen und Kollegen sehr herzlich für ihre erfolgreiche und wichtige Tätigkeit für die österreichischen Volkshochschulen und gratulieren allen geehrten Personen aus den Jahren 2012 und 2013. //

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Großes Verdienstzeichen
ÖÖ	Aigenbauer	Maria	Dipl.-Päd. <sup>in</sup>	2012		
ÖÖ	Ameseder	Petra	Dipl.-Päd. <sup>in</sup>	2012		
W	Angerer	Walter			2012	
ÖÖ	Aschauer	Lilian			2012	
ÖÖ	Auer-Specht	Sylvia	Mag. <sup>a</sup>		2012	
ÖÖ	Aumayr	Gisela		2012		
T	Buresch	Renate		2012		
ÖÖ	Chávez-Préntice, Lic.	Cecilia		2012		
ÖÖ	Czyzewski	Karl		2012		
ÖÖ	Danek	Hermine			2013	
ÖÖ	Danner	Markus		2013		
ÖÖ	Doneus	Marcus		2013		
K	Dorner	Helga		2012		
T	Egger	Andrea		2012		
ÖÖ	Eichinger	Franz	DDr.			2012
ÖÖ	Engelputzeder-Terbe	Mária	Bakk Theol., MA	2012		
ÖÖ	Enzendorfer	Vladimira				2012
T	Erhart	Alexandra		2013		
ÖÖ	Fischmeister	Stefan	Dipl.-Ing.	2013		
T	Föger	Manfred	Dr.	2013		
ÖÖ	Freisleben-Teutscher	Christian F.	Mag.	2012		
ÖÖ	Frühwirth	Erich		2012		
ÖÖ	Gasser	Claudia	Mag. <sup>a</sup>	2012		
ÖÖ	Geyer	Roland		2013		
K	Gfrerer	Beate	Mag. <sup>a</sup>		2012	
T	Giarletta-Szabo	Rosanna		2012		
ÖÖ	Gidl	Helmut			2013	
V	Gillard	John			2012	
S	Glassner	Gerda	Dr. <sup>in</sup>			2012
ÖÖ	Götschl	Helga	Dr. <sup>in</sup>	2012		
ÖÖ	Groll	Regina		2012		
ÖÖ	Gruber	Irma		2012		
ÖÖ	Gruber	Patricia		2012		
ÖÖ	Gußner	Marina			2012	
ÖÖ	Haslinger	Helga	Mag. <sup>a</sup>	2013		
ÖÖ	Hergüvenc	Selcuk	Mag. Dr.		2012	

BL	Nachname	Vorname	Titel	Ehrenurkunde	Verdienstzeichen	Großes Verdienstzeichen
OÖ	Hinterberger	Monika			2013	
OÖ	Hirnsperger	Edda	Dr. <sup>in</sup>			2012
W	Hirschler	Friedrich	Dkfm.		2012	
OÖ	Hochreiter	Gertraud				2013
T	Hofer	Gisella			2013	
OÖ	Höfer	Ronald	Dr. Mag.		2012	
OÖ	Hüttl	Michael	Mag.		2013	
T	Isser	Erika	Mag. <sup>a</sup>	2013		
V	Jäger	Agnes	Reg.Rat		2012	
T	Jennewein	Ursula	Mag. <sup>a</sup>	2013		
OÖ	Koch	Elfriede		2012		
OÖ	Koch	Robert		2012		
OÖ	Krenmayr	Dagmar	Dr. <sup>in</sup> Mag. <sup>a</sup>			2012
OÖ	Kronraff	Ingrid	Dr. <sup>in</sup>			2013
OÖ	Kumpfmiller	Hanspeter	Ing.	2013		
OÖ	Kürmayr	Josef		2012		
W	Lacina	Karl			2012	
OÖ	Lettner	Margaretha			2012	
T	Markus	Ingrid	Stud.Rätin		2013	
OÖ	Martincevic	Anna	Dipl. Ing. <sup>in</sup>		2012	
OÖ	Mason	Margaret Jean				2013
W	Matiegka	Ulrike	MA			2013
S	Meisinger	Maria				2012
S	Mrazek	Veronika			2012	
T	Niederhuber	Ilse	Mag. <sup>a</sup>	2012		
T	Noack	Ilse			2012	
T	Ortner	Gerhard		2012		
W	Parviz Nikbakhsh	Omedr	Dr.	2013		
W	Pasiecznyk	Herbert	Mag. art.			2012
OÖ	Paul	Eva			2012	
OÖ	Peterek	Alexander	Dr. Mag.	2012		
OÖ	Piper-Goldmann	Margaret			2012	
T	Platzer Szabò	Patricia	Mag. <sup>a</sup>	2012		
T	Priester	Susanne		2012		
T	Reimeir	Daniela		2012		
S	Reindl	Helga			2012	
OÖ	Rückerl	Hedwig	Mag. <sup>a</sup>	2012		
OÖ	Samhaber	Erika		2012		
OÖ	Schalk	Elisabeth	DSA			2013
T	Schatz	Christine			2012	
T	Schirmer	Astrid		2013		
OÖ	Sommer	Karin			2013	
V	Sonderegger	Werner			2012	
S	Sonderegger	Elisabeth			2013	
OÖ	Sumersberger	Christine	Mag. <sup>a</sup>	2013		
T	Thien	Jörg	Ing.	2012		
OÖ	Thomas	Lamis		2012		
NÖ	Turner	Robert			2012	
W	Tolar	Günter	Prof.		2012	
OÖ	Uysal	Nebi	Prof. Mag.	2012		
W	Wagenhofer	Crista		2012		
V	Willinger	Monika			2012	
W	Winklbauer	Renate			2012	
S	Wittrich	Reinhold			2012	
OÖ	Wretschitsch	Christian		2013		
OÖ	Zambelli	Margareth	Mag. <sup>a</sup>	2013		
<b>Summe Ehrungen</b>				<b>47</b>	<b>33</b>	<b>12</b>



## Barbara Prammer: 60

**VÖV-Vorstandsvorsitzender Ludwig (rechts) und Generalsekretär Bisovsky (links) überreichen Barbara Prammer das Präsent.**

© Johannes Zinner

Nationalratspräsidentin Barbara Prammer, Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochulen, feierte am 11. Jänner 2014 ihren 60. Geburtstag. Hochleben ließ man die Jubilarin aber bereits am Donnerstag, den 9. Jänner, mit einem Festakt im Parlament, ausgerichtet vom SPÖ-Parlamentsklub und vom Renner-Institut. Rund 470 Gäste gaben Prammer die Ehre. Neben dem Bundespräsidenten Heinz Fischer und seiner Gattin, Margit Fischer, waren zahlreiche Spitzenrepräsentant/innen aus Kultur und Bildung sowie Wissenschaft und Politik aus dem In- und Ausland gekommen. Die Festrede hielt Ex-Bundeskanzler Franz Vranitzky.

vÖV-Vorstandsvorsitzender Ludwig und Generalsekretär Bisovsky überreichten Prammer bei der Feier im Parlament eine gebundene Version jener Ausgaben des Magazins für Erwachsenenbildung „Die Österreichische Volkshochschule“, in denen Barbara Prammer erwähnt wurde oder geschrieben hat. Das waren in den Jahren ab 2007, als Prammer vÖV-Präsidentin wurde und in dieser Funktion Heinz Fischer nachfolgt, insgesamt 19 Ausgaben.

Im Namen des vÖV-Vorstandes wurde der Jubilarin ein Geburtstagsschreiben übermittelt, in ihr für ihre „humanistische und gleichzeitig emanzipatorische Sicht“ der Erwachsenenbildung und ihr Engagement für die Erwachsenenbildung herzlich gedankt wurde.

Weiters führen Ludwig und Bisovsky in diesem Schreiben aus: „Die Welt und die Gesellschaft, in der wir leben, sind nicht vollkommen. Es gibt (...) noch viel zu tun. Insbesondere dort, wo es um Gleichheit und Gerechtigkeit geht, sind die Ideale und Zielsetzungen der Volksbildungsbewegung keinesfalls überholt. Im Gegenteil, sie sind aktueller denn je. Aber du hast in deinem bisherigen Leben einen großen Beitrag dazu geleistet, dass die Gerechtigkeit gewachsen ist und die Chancenungleichheiten kleiner geworden sind. Das ist ein großes Verdienst im Allgemeinen und für die Bildung im Besonderen.“

Dafür danken wir dir. Und wir hoffen, dass wir von deiner Energie, deiner Offenheit und deiner Toleranz noch viele Jahre profitieren dürfen.“ //

# Ehrung für Hans Altenhuber

Dr. Hans Altenhuber, Ehrenmitglied des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, vielen als langjähriger Wegbereiter der Erwachsenenbildung im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bekannt, wurde anlässlich seines nahenden 90. Geburtstags am 11. November 2013 im Audienzsaal des BMUKK mit einer Festschrift über gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung geehrt.

Nach Eröffnungsworten von Dr.<sup>in</sup> Claudia Schmied, die sich sichtlich freute, diesen Festakt noch in ihrer Amtszeit als Bundesministerin eröffnen zu können, betonte vöV-Vorstandsvorsitzender Stadtrat Dr. Michael Ludwig in seiner Rede, Altenhubers großes Engagement in der politischen Erwachsenenbildung. Anschließend hielt mit erkennbarer Begeisterung Univ.-Doz Dr. Hans Dvořák, ehemaliger Leiter der Abteilung Erwachsenenbildung im BMUKK, eine sehr persönliche Laudatio auf seinen früheren Vorgesetzten Altenhuber.

Dvořák wies auf die zahlreichen beruflichen Leistungen Altenhubers hin, in Zeiten, als mit

„Reformen“ noch Verbesserungen für die Menschen angestrebt wurden. So erwähnte Dvořák zum Beispiel Altenhubers Vorhaben, einen Zusammenschluss der nicht-kommerziellen EB-Verbände Österreichs zu erreichen, was ihm nicht zuletzt dank seiner konzilianter Gesprächsführung gelang. Schließlich wurde im Jahre 1972 die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gegründet. Weiters wurde Altenhubers Initiative zur Verabschiedung eines Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (1973), das eine kontinuierliche Förderung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung festlegt, hervorgehoben. Altenhuber agierte im Wissen um die Wichtigkeit einer Sache immer klar und zielstrebig. Dabei begegnete seinem Gegenüber stets mit Höflichkeit und Interesse.

Sichtlich gerührt nahm Altenhuber die Festschrift aus den Händen der Herausgeber, Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla und Dr. Christian H. Stifter, entgegen. In seinen Dankesworten, die er an eine große Anzahl von an-

## Infobox

Von 36 Personen wurden in der Festschrift Beiträge zum Thema „gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung“ verfasst.

Ergänzt werden die Beiträge durch eine Auswahlbibliografie, ein Verzeichnis der Veranstaltungen und ein Interview, das Nadine Hauer mit Hans Altenhuber geführt hat

**Die Festschrift kann über den Buchhandel bezogen werden:**

**Christian H. Stifter/Wilhelm Filla (Hrsg.) (2013):**  
Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber. Innsbruck: Studienverlag. 303 Seiten. ISBN: 978-3-7065-5336-0. Preis: 29,90€

**Hinweis:** Rezension der Festschrift auf Seite 47.

wesenden Weggefährten/innen richten konnte, kam seine Freude über das Überraschungswerk zum Ausdruck und er betonte, dass bei all dem Lob über seine beruflichen Leistungen jedes Ziel nur mithilfe von Kolleginnen und Kollegen erreicht werden konnte. //

**Quelle:** [http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten\\_details.php?nid=7187](http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=7187) [24.01.2014]

# Auszeichnung für Grete Wallmann

Hofrätin Dr.<sup>in</sup> Margarete Wallmann wurde bei den Feierlichkeiten anlässlich der Ernennung des damaligen Bundesheimes zum Bundesinstitut für Erwachsenenbildung im Jahre 1974 das Große Ehrenzeichen für besondere Verdienste um die Republik Österreich vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) verliehen. Die gebürtige Burgenländerin ist seit 2005 Direktorin des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung (bifeb), in St. Wolfgang. In dieser Funktion hat sie vor allem die Entwicklung und Professionalisierung der Erwachsenenbildung wesentlich vorangetrieben und wichtige Meilensteine in diesem Bereich gesetzt.

Die Überzeugung, dass Bildung für ein selbstbestimmtes Leben unerlässlich ist, ist

der Antriebsmotor für Wallmann durch alle Stationen ihres beruflichen Wirkens: vom Einstieg als Kursleiterin in den frühen 1980er Jahren bei den burgenländischen Volkshochschulen, als Projektentwicklerin in der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung im Burgenland, bei den Managementfunktionen im Museum für Volkskunde bis zur Leitung des bifeb) ab 2005.

Vor allem die Frage, wie politische Bildung und Erwachsenenbildung näher an der Lebenswelt der Menschen ansetzen können, beschäftigt Wallmann schon seit Jahren. Voraussetzungen für diese Annäherung seien Kooperation, Vernetzung, und eine Kommunikation auf Augenhöhe. In den letzten Jahren waren Professionalisierung und Qualitätsentwicklung



**Sektionschef Christian Doringner und die Leiterin der Abteilung Erwachsenenbildung des bm:ukk Regina Barth überreichen Margarete Wallmann das Große Ehrenzeichen für Verdienste an der Republik Österreich © kunstbahr**

wesentliche Stoßrichtungen des Bildungsministeriums und der Erwachsenenbildungseinrichtungen. In ihrer Rolle als Leiterin des bifeb) hat Frau Wallmann durch umsichtige Moderation und Koordination wesentlich zum Erfolg zahlreicher Projekte beigetragen, die zentral für die Erwachsenenbildung sind: das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung wurde gegründet und die Weiterbildungsakademie Österreich nahm ihre Arbeit auf. //

**Quelle:** bifeb

# Christian H. Stifter/ Wilhelm Filla (Hrsg.) Plädoyer für eine gesellschaftspolitische Erwachsenenbildung. Festschrift für Hans Altenhuber

Innsbruck: Studienverlag, 2013. 304 Seiten

KLAUS HEUER

Sympathisch und interessant macht die Festschrift, dass sie drei multiperspektivische und nicht abschließbare Zugänge zum Aktionsradius des Lebenswerks von Hans Altenhuber eröffnet. Zum ersten sind wissenschaftliche Beiträge versammelt, die in ihrem Grundlagencharakter Erkenntnisgewinn über den Tellerrand des Alltagsgeschäfts der Erwachsenenbildung hinaus ermöglichen und gleichzeitig Diskussionsanstöße, Entwicklungsanstöße, Gesprächsangebote an die Erwachsenenbildung darstellen, für die das Wirken von Hans Altenhuber steht. Beispielhaft dafür ist der Beitrag von Martha Friedenthal-Haase zu „Alterswissen und Politik“ zu nennen, der ein neues Feld politischer Erwachsenenbildung absteckt – insbesondere auch auf der Basis amerikanischer Traditionen des Politikverständnisses.

Grundlegend ist auch der Beitrag von Johann Dvořák „Aufbrüche und Zusammenhänge. Eigenständige Bildung des Volkes durch Literatur und Lesen“, der die profunden Forschungsaktivitäten im Bereich historischer Erwachsenenbildungsforschung in Österreich dokumentiert, die insbesondere von Altenhuber mitbefördert wurden.

Weiters enthält die Festschrift Beiträge zur Zeitgeschichte der österreichischen Erwachsenenbildung in perspektivengebunden-historischer und politisch-perspektivischer Absicht, im Sinne der emanzipativen und kritischen Entwicklungsräume der Gesellschaft. Hier werden auch für den Außenstehenden mit systematisierender Absicht

aktuell wichtige Bereiche politischer Erwachsenenbildung in ihren historischen, institutionellen, personen- und zeitgebundenen Dimensionen vorgestellt, aber auch auf ihre Zukunftschancen hin analysiert. Besonders hervorzuheben sind dabei die Beiträge von Wilhelm Filla „Politische Bildung zwischen objektiver Bedeutung und subjektivem Desinteresse“, Ursula Knittler-Lux „Von der Aufbewahrung zur Emanzipation. Kurse für Frauen an den Volkshochschulen von 1945 bis 2000“, Wolfgang Kellner „Gemeinwesenorientierte Erwachsenenbildung in Österreich“ und von Christian Kloyber mit dem Titel „Zurückgelegter Weg und Perspektiven des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung. Auftrag, Aufgabe und Ausgestaltung der Ziele“.

Der Lebensweg von Hans Altenhuber als Geschichte eines politisch denkenden und engagiert handelnden Menschen wird in weiteren Beiträgen intensiv dargestellt. Sie dokumentieren die engagierte Gestaltungsarbeit Altenhubers, dessen Aufgabe die leitende Moderation von Bildungsprozessen in einer historischen Entwicklung war, die wichtige Phasen der intellektuellen Öffnung in der Zweiten Republik in Österreich umfasst.

Schließlich sind die Beiträge zu den Lebensstationen- und den Lebensleistungen Altenhubers zu nennen. Angefangen von seinen plakativen und eindringlichen autobiografischen Erinnerungen, die er im Interview mit dem anspielungsreichen Titel



„Von Purkersdorf über Russland zum Minoritenplatz“ schildert. Den Beiträgen von Wegbegleitern und -begleiterinnen über sein Wirken für die öffentliche Erwachsenenbildung, seine erfolgreichen Initiativen für den Auf- und Ausbau der Erwachsenenbildung als hoher Ministerialbeamter, aber auch über sein Selbstverständnis als engagierter Bürger, pädagogischer Mitarbeiter im Verband Wiener Volksbildung, als Praktiker der Erwachsenenbildung – hier vor allem als Vortragender und Diskussionsleiter – sowie als Historiker der Erwachsenenbildung in Publikationen und als Organisator der Konferenzen des „Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung“ bis hin zu seinem Wirken als Spiritus rector des Österreichischen Volkshochschularchivs und seine langjährige Tätigkeit als dessen (mittlerweile Ehren-) Vorsitzender.

Zusammenfassend lässt sich den Worten von Hubert Christian Ehalt in der Einleitung zur Festschrift zum Ertrag der Lektüre zustimmen: „Das Buch ist für mich wie ein kreativer Patchwork-Teppich, bei dem die großen intellektuellen Motive des Widmungsträgers so wie die der individuellen und institutionellen Akteure und Akteurinnen als Strukturierungselemente stets sichtbar werden: Aufklärung, Emanzipation, Demokratisierung, Partizipation und die Frage, wie diese gesellschaftspolitischen Zielsetzungen mit Bildung und Bildungsprojekten umgesetzt werden können.“ (S. 12) //



## Marion Grein: Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende

Ismaning: Hueber, 2013, 96 Seiten.

CATHERINA VANA

Was ist Neurodidaktik und was kann die Sprachdidaktik von dieser lernen, was Lehrende nicht schon längst wussten? Diesen Fragen geht die Linguistin Marion Grein in „Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende“ nach. Ihr Buch bietet Fremdsprachenlehrenden eine kompakte und verständliche Einführung in die neurobiologischen Grundlagen des Lernens, die sie anhand verschiedener Lernendengruppen und -variablen detailliert darstellt und die sie für die konkrete unterrichtspraktische Anwendung aufbereitet.

Das Feld der Neurodidaktik untersucht das Lernen aus Perspektive der Hirnforschung. Im Zentrum stehen das Gehirn und seine Stoffwechselprozesse, die Aufschluss über den Lernprozess geben können. Dieser

funktioniert aus neurobiologischer Sicht durch den Aufbau von festen Verbindungen zwischen den Neuronen im Gehirn beziehungsweise dem Cortex (Großhirnrinde). Für das Sprechen und das Erlernen von Sprache sind alle Bereiche des Cortex zuständig. Auch die Synapsen spielen eine wichtige Rolle beim Lernen, da sie für die Weiterleitung von Reizen und Neurotransmittern beziehungsweise chemischen Stoffen zwischen den Neuronen zuständig sind.

Nach dieser neurobiologischen Einführung stellt die Autorin in den weiteren Kapiteln das Sprachenlernen vor der Geburt und im Kleinkindalter sowie die Bedeutung der verschiedenen Gedächtnisformen und des idealen Neurotransmitter-Cocktails für das Sprachenlernen dar. Als ideal wird hierbei

eine biochemische Zusammensetzung gesehen, bei der sich anregende und hemmende Neurotransmitter gegenseitig im Gleichgewicht halten.

Die Bedeutung dieser neuronalen Prozesse setzt die Autorin immer wieder in Beziehung zur unterrichtlichen Praxis und zum Lernen und stellt fest, dass die Art und Weise, wie Inhalte vermittelt werden, einen großen Einfluss darauf hat, ob Inhalte gespeichert und welche Neurotransmitter ausgeschüttet werden. Detailliertere Darstellungen sind für einige Lernendengruppen vorhanden, wie z. B. Mehrsprachige oder lernungewohnte Lernende, sowie für den Einfluss individueller Lernendenvariablen wie zum Beispiel Motivation, Alter und Geschlecht. Als besonders interessant für Lehrende erweisen sich die praktischen Umsetzungsmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht, die z. B. auf den Einsatz verschiedener Medien oder den Stellenwert von Pausen und Wiederholung eingehen. Grein schließt mit der Feststellung, dass im Rahmen der neurowissenschaftlichen Forschung sowohl neue Erkenntnisse gewonnen, als auch bereits aus der Lernpsychologie bekannte bestätigt wurden. Die Neurodidaktik trägt somit entscheidend dazu bei, den Lernprozess nachvollziehbarer zu machen, ihn zu evaluieren und zu optimieren. //



## Urs Widmer: Reise an den Rand

Zürich: Diogenes 2013, 352 Seiten.

WERNER LENZ

Ein Buch, für das man sich Zeit lassen sollte: Es zeigt autobiographisch, wie ein junger Mensch in die Verhältnisse und Stimmungen des Gemeinwesens hineinwächst – auch das Private ist politisch!

In sanften Pinselstrichen „erfindet“ Urs Widmer die ersten dreißig Jahre seines Daseins. Witzig und ironisch blickt der Autor, 1938 in Basel geboren, mit dem Mut zur Lücke auf seinen Lebenslauf. Der Zweite Weltkrieg prägt das erste Jahrzehnt, er tobt bis zur

nahen Grenze, verirrt Bomben fallen in der Nähe, Fluggeschwader dröhnen, die Familie flieht auf das Land. Der junge Urs findet Freunde, erlebt Trennungen, wünscht sich statt der neugeborenen Schwester lieber ein Fahrrad und sagt von der von ihm vergessenen Zeit in der Volksschule: Die Schuljahre gingen halt so hin.

Auch wenig angenehme Erinnerungen an die Schule im zweiten Dezennium. Wir hören mehr über die Familie und Widmers

erste Erfahrungen mit Mädchen, seine Bubenspiele und das Radfahren – ja, und über sein Bestreben ein Bub zu bleiben, durch das Tragen kurzer Hosen. Erste Erfahrungen in der Fremde: Autostopp nach Süden, Reisen mit der Vespa, ein Semester in Montpellier.

Das dritte Jahrzehnt, 1958–1968 startet Widmer an der Uni Basel. Bemerkenswerte Lehrer wie Muschg oder Jaspers beeindruckten ihn – leidenschaftliche Intellektuelle, die, wie er meint, heute an den Hohen Schulen selten geworden sind.

Widmer schildert seine Liebesabenteuer, verbringt ein Jahr in Paris, sehnt sich zwar, aber ist noch nicht bereit für das „glasklare Erwachsensein“, nämlich eine Familie zu gründen. Am Ende des Jahrzehnts hat er eine Frau fürs Leben, eine Wohnung in Frankfurt und eine Lektorenstelle beim Suhrkamp-Verlag gefunden. Das Manuskript seines ersten Romans ist abgeschlossen.

Die gesellschaftlichen Betrachtungen, die jedem Jahrzehnt nachgestellt sind, und seine Erinnerungen schließt Widmer mit dem Satz: Eine neue Zeit hat begonnen. //



## Wilhelm Filla: Die Alternative politische Bildung

Hannover: Offizin 2013, 181 Seiten.

WERNER LENZ

Wir leben im Kapitalismus, aber wir sagen es nicht! Auch politische Bildung weicht diesem Thema aus, zürnt Wilhelm Filla. Für ihn ist die Kritik am Kapitalismus unabdingbar. Seine „Alternative politische Bildung“ wendet sich gegen zwei Richtungen: gegen eine sich als unpolitisch verstehende Erwachsenenbildung und gegen einen gesellschaftlich affirmativen Stil der politischen Bildung. Filla bezeichnet den von ihm bevorzugten alternativen Zugang als politisch, gesellschaftskritisch und auf Veränderungen hin orientiert.

Seine theoretische Basis findet der Autor in der Kritischen Theorie, personalisiert

durch Theodor W. Adorno und Oskar Negt. Fillas Argumentation zeichnet sich durch begriffliche Differenziertheit aus, wodurch sich eine kritische Haltung des Autors gegen die lockere Verwendung von Begriffen wie z. B. Mehrwert oder Partizipation ergibt.

Wilhelm Filla, der über ein Jahrzehnt den Vorsitz in der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung geführt hat sowie die Erwachsenenbildung als Manager und Wissenschaftler kennt, stellt die aktuelle Situation – den Wandel zur warenförmigen Ausrichtung von Bildung – überzeugend dar. Er verharrt jedoch nicht bei einer negativen

Einschätzung. Die Lektüre öffnet den Weg zu vielen Beispielen und Modellen der politischen Bildung, regt zum Nachdenken über die politische Rolle des Internets an und zeigt die Chancen moderner Kompetenzmodelle auf.

Hinsichtlich des Spektrums von politischer Bildung verbleibt Filla im Radius des Angebots von Volkshochschulen. Er beurteilt nicht die politische Dimension von Umwelt- oder Frauenbewegung, von Globalisierungs- und Atomkraftgegnern, von Bürgerinitiativen oder Bemühungen um Integration. Auf Basis seiner klaren, kapitalismuskritischen Position kann man aber eigenständige Analysen diesbezüglich fortführen.

Nicht zuletzt kommt die sicherlich vielen Leserinnen und Lesern bekannte historische Expertise des Autors zur Geltung: die austromarxistische Bildungstätigkeit, die Zielsetzung „Neue Menschen“ oder die politische Dimension der „neutralen Volksbildung“ erhalten ihren Stellenwert für Geschichte und Gegenwart.

Das neue Buch von Wilhelm Filla erweist sich als Anregung und Anlass für die von ihm eingeforderte „Alternative politische Bildung“.

//



## Gerhard Niedermair (Hrsg.): Berufs- und betriebspädagogische Forschung.

WERNER LENZ

**Band 6: Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten**  
Linz: Trauner Verlag 2012, 604 Seiten.

Moderne Menschen stehen mit ihren Institutionen und Organisationen vor großen Herausforderungen. Soziale Ungleichheit, demographischer Wandel, fortgesetzte Globalisierung und ökonomischer Wettbewerb verlangen komplexe Problemanalysen und innovative Lösungen. Herkömmliche Qualifikationen reichen dafür nicht aus – die Orientierung an Kompetenzen in allen Lebensbereichen gilt als überzeugende Antwort. Gerhard Niedermair spricht von einem „neuen Geist der Kompetenzorientierung“, der aus

Bildung und Beruf nicht mehr wegzudenken ist. Mit dem von ihm herausgegebenen Buch will er die kontrovers geführte Debatte über Kompetenz aktualisieren und konstruktiv fortführen.

Die Beiträge der Autor/innen sind in fünf Themenfeldern strukturiert. In den berufsbildungstheoretischen Annäherungen wird unter anderem die kompetenzorientierte Wende beschrieben sowie die Bedeutung von Kompetenzen für die Personalentwicklung reflektiert. Im zweiten Teil werden berufliche Kompetenzmodelle vorgestellt. Ausgewählte Aspekte von Kompetenz wie zum Beispiel Sozialkompetenzen, interkulturelle Kompetenz, Krisenkompetenz von Führungskräften oder überfachliche Kompetenzen stehen

im dritten Teil. Danach werden praktische Beispiele der Erfassung von Kompetenzen bei ausgewählten Zielgruppen – an Universitäten, im Management, in einer Fachgewerkschaft oder in der Weiterbildung – vorgestellt. Das letzte Kapitel widmet sich der Messung und Validierung beruflicher Kompetenzen.

Die informative Lektüre gibt einen interessanten Einblick in den Stand des Wissens und der offenen Fragen auf dem Sektor der Kompetenzen. Sie zeigt auch, welche Beiträge Weiterbildung zur reflektierten Kompetenzorientierung leisten kann und welcher Bedarf an Weiterbildung entsteht.



**Band 7: Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung**  
Linz: Trauner Verlag 2012, 500 Seiten.

Evaluation ist eine zentrale Kategorie pädagogischen Denkens und Handelns, meint Gerhard Niedermair, Professor für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung an der

Universität Linz. Als Herausgeber des vorliegenden Bandes hat er den Fokus bezüglich Evaluation auf Berufsbildung und Personalentwicklung gerichtet.

Beiträge zur theoretischen Grundlegung leiten den Band ein. Thematisch werden u.a. abgedeckt: betriebliches Bildungsmanagement, Evaluation in der Personalentwicklung beruflicher Schulen, Unterrichtsqualität und Prozessevaluation, der Wirkungsbegriff in der Evaluation sowie Bildungscontrolling. Ein eigener Abschnitt widmet sich den Methoden der Evaluation. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich speziell mit der Evaluation in der betrieblichen und schulischen Bildung. Für Maßnahmen der Weiterbildung ist von besonderem Interesse, wie der Trainingstransfer bei Führungskräften oder der Transfererfolg von Trainings im Einzelhandel überprüft wird.

Der letzte und umfangreichste Teil des Buches umfasst spezielle Handlungsfelder und Zielgruppen. Dazu gehören Evaluation in der Lehrerbildung, Bewertung beruflicher Handlungskompetenz am Beispiel des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik, Ermittlung professioneller Handlungskompetenzen und die Evaluation von Change-Management. Die Gestaltung erfolgreicher Lernumgebung, die Begleitforschung zu Modellversuchen des Bundes sowie die Professionalisierung berufspädagogischen Personals schließen den Band ab.

Insgesamt regt der Band an, die Evaluation als wichtigen Bestandteil auch in der Erwachsenenbildung zu akzeptieren. Evaluation gibt Rückmeldung über die Professionalität des pädagogischen Planens und Handelns. Nicht zuletzt ist Evaluation auch

Zeugnis für die Bemühung um Qualität von Bildungsangeboten.



### **Band 8: Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung Linz: Trauner Verlag 2013, 530 Seiten**

Forschungen in der Berufs- und Betriebspädagogik betreffen und erkunden auch das Gebiet der Weiterbildung. Der Beruf nimmt einen hohen Anteil des menschlichen Lebens ein, beeinflusst Alltag und Lebensführung, erfordert immer öfter ständige Fortbildung und stellt bei Verlust, z. B. bei Arbeitslosigkeit oder Pensionierung, die Menschen vor neue Lebenssituationen. Nicht zuletzt werden auch unterschiedliche Konstellationen des Lehrens und Lernens in den forschenden Blick genommen. Gerhard Niedermair glückt mit diesem Band seine Absicht: Er liefert keine „heilbringenden Patentrezepte“, sondern bietet nützliche Handlungsalternativen und Umsetzungsoptionen hinsichtlich beruflicher, berufsorientierter und betrieblicher Bildungs-, Lern- und Qualifizierungsprozesse.

Das Spektrum der Beiträge wird mit wissenschaftstheoretischen Reflexionen zum Verhältnis Pädagogik und Beruf, der Stellung der Betriebspädagogik zwischen Ökonomie und Pädagogik sowie mit Erfahrungen zur subjektorientierten Forschung mit qualitativen Methoden eröffnet.

Curriculumforschung und die methodisch-didaktische Gestaltung von Unterricht beinhaltet der zweite Teil. Der Bedeutung entsprechend ist der große Umfang des dritten Teils des Buches – er widmet sich der Professionalisierung und dem professionellen Handeln des pädagogischen Personals in der Berufsbildung. Dabei geht es unter anderem um Kompetenzentwicklung bei informellem Lernen, um die Förderung von Integration und um neue Zielgruppen, aber auch um die Rolle von Praktikumsbetreuer/innen und Praxisphasen.

Ein eigenes Kapitel beschäftigt sich mit der Berufswahl und -ausbildung Jugendlicher und junger Erwachsener, wobei auch auf „Bildungsbenachteiligte“ und auf notwendige Grundqualifikationen eingegangen wird. Das letzte Kapitel greift Spezialprobleme auf, wie zum Beispiel den demografischen Wandel, den Mangel an Fachkräften vor allem im technischen Bereich und die Notwendigkeit eine tertiäre Berufsbildung auszubauen.

Insgesamt ist aus dem Band explizit und implizit herauszulesen, welche reale Bedeutung das lebensbegleitende Lernen inzwischen gewonnen hat. Das Verhältnis von Bildung und Beruf und alltäglicher Lebensführung, von Berufswahl und Kompetenzorientierung und Weiterbildung stellt eine aktuelle individuelle und gesellschaftliche Herausforderung dar. Die Erforschung der Bedingungen, Konsequenzen und Wirkungen beruflicher Weiterbildung betreffen ein wichtiges Problemfeld der Bildung Erwachsener – nicht nur bezüglich ihres affirmativen, sondern auch im Hinblick auf ihr kritisches Potenzial. //

## **Markus Gabriel: Warum es die Welt nicht gibt.**

Berlin: Ullstein 2013, 256 Seiten.

WILHELM BAIER

Mit dem 23. Juni 2011 soll ein neues Zeitalter eingeläutet worden sein, der so genannte „Neue Realismus“, der die Postmoderne ablösen will. Mit seinem Buch „Warum es die Welt nicht gibt“ versucht Markus Gabriel diesen „neuen“ Weltzugang zu erläutern.

Während der Postmodernismus die Welt

als Konstrukt der menschlichen Sinne sieht, und sich der Aussagen über eine vermeintlich dahinterliegende Wirklichkeit enthält (Epoché) oder sie gar leugnet, erklärt der Neue Realismus alles für wirklich: die Welt, wie wir sie sehen, und die Welt, wie sie ist. Alles ist wirklich, alles existiert: „Wie meine



linke Hand mir erscheint, ist genauso real wie meine linke Hand selbst.“ Es gibt somit viele Welten oder „Sinnfelder“ (so nennt Gabriel Sinnzusammenhänge), aber eben nicht die eine, alles umfassende Welt.

Interessant an Gabriels Ansatz ist, dass er versucht, eine Brücke zwischen subjektiver

Weltsicht und objektiver Wirklichkeit zu schlagen. Für ihn ist beides wirklich und daher vorhanden, wenn auch in anderen „Sinnfeldern“. Somit vervielfachen sich seine existierenden Objekte ins Unermessliche. Daher gibt es nichts, das alles enthalten kann. Jeder Gedanke über die Welt ist wieder nur ein Objekt in der Welt. Hier argumentiert er zum Teil analog zu Russells Typentheorie (Es gibt keine Menge, die alle Mengen und zugleich auch sich selbst enthält). Dennoch macht er Aussagen über die Welt, indem er einerseits Heidegger zitiert („Die Welt ist der Bereich aller Bereiche.“) und andererseits behauptet, dass es die Welt als Gesamtheit eben nicht gibt. Offenbar will er damit ausdrücken, dass der Bereich aller Bereiche überabzählbar unendlich und daher nicht umfassend darstellbar ist. Einen solchen Supergegenstand, der wirklich alles umfasst, kann es darum nicht geben: „Der Ausdruck »alles« bezieht sich auf nichts Bestimmtes.“ Dennoch plädiert er für eine „formale Weltunterstellung“, um Kohärenz herstellen zu können.

Nach eigenem Ermessen kommt Gabriel ohne jede Metaphysik aus, die er in Reflexionen über das Weltganze verortet. Allerdings betreibt er Ontologie, ein klassischer Bereich der Metaphysik, nicht aber für Gabriel. Ohne Ontologie kommt er offensichtlich nicht aus, denn er muss die Dinge und Tatsachen, die die Welt ausmachen, Sinnfeldern zuordnen, da alles Seiende nur in einem bestimmten Sinnfeld existiert: „Der Gedanke an Schnee und Schnee gehören schlicht zwei verschiedenen Gegenstandsbereichen an.“ So versucht er mithilfe einer ontologischen Reduktion nachzuweisen, dass bestimmte Diskurse inhaltsleer („Geschwätz“) sind. Er nennt das „Irrtumstheorie“. Allerdings räumt er ein, dass auch das Geschwätz Teil der Wirklichkeit ist und somit existiert, wenn eben auch nur als Geschwätz: „Falsche Gedanken existieren, aber die Gegenstände, von denen sie handeln, kommen nicht in dem Feld vor, in dem falsche Gedanken sie verorten.“

Um seinen ontologischen Pluralismus zu verteidigen, wendet Gabriel sich auch gegen die formale Logik, derzufolge Existenz offenbar immer auch mit Zählbarkeit zu tun hat. Zumindest ist sie dadurch ontologisch neutral, der Existenzquantor nimmt keinen Bezug auf irgendwelche Seinsweisen. Für Gabriel sind Sinnfelder mehr als mathematisch beschreibbare Mengen. Er greift dabei auf Freges Sinnbegriff zurück und versucht zu zeigen, dass je nach Sinnfeld der nämliche Gegenstand als etwas ganz anderes in Erscheinung treten kann, z. B. als physikalisches Objekt, als Kunstwerk, als Bedrohung,

als Wertgegenstand etc.: „Der Sinn ist die Art, wie ein Gegenstand erscheint.“ Existenzaussagen sind für Gabriel immer nur in Bezug auf ein Sinnfeld berechtigt: „Existenzaussagen, seien sie positiv oder negativ, beziehen sich immer nur auf ein Sinnfeld oder einige Sinnfelder, niemals aber auf alle und am allerwenigsten auf ein allumfassendes Sinnfeld.“

Für Gabriel gibt es unendlich viele Sinnfelder mit unterschiedlichsten Eigenschaften. Die Frage, welche Sinnfelder es konkret gibt und wie sie beschaffen sind, ist seiner Meinung nach aber empirisch zu beantwortende. Er bezieht hier aber die Geisteswissenschaften mit ein. Jedenfalls ist für ihn die Welt erkennbar, wenn auch von einem menschlichen Standpunkt aus. Für ihn gibt es kein „Ding an sich“, einen unerkennbaren Träger der Eigenschaften, sondern die Eigenschaften selbst sind die Konstituenten der Dinge. Andererseits gibt es auch keinen neutralen Beobachtungsort, da die Erscheinungen immer auch in einem Kontext stehen, in dem der Mensch miteingebunden ist.

Letztendlich ist Gabriel ein Platonist, der an real existierenden Universalien festhält. Das wird besonders deutlich, wenn er sich gegen den Nominalismus („Namen sind Schall und Rauch“) wendet. Für ihn gibt es vorhandene Strukturen, die wir begrifflich nachzeichnen. Sein Realismus sei die allgemeine Behauptung, dass es Strukturen gibt. Die doppelte These lautet, „dass wir erstens Dinge und Tatsachen an sich erkennen können und dass zweitens Dinge und Tatsachen an sich nicht einem einzigen Gegenstandsbereich angehören.“ Das ist zumindest ein Standpunkt. Ob er hält, bleibt abzuwarten. Eigenartig ist nur, dass er sich gegen die Aufklärung wendet, der er implizit vorwirft, die Welt sinnentleert gemacht zu haben. Er übersieht dabei, dass die Aufklärung die Welt zwar in gewissem Sinne entzaubert, aber zugleich den Mensch mit nüchternem Blick wieder ins Zentrum gestellt hat (man denke zum Beispiel an die Menschenrechte: Der Mensch dient nicht einem höheren Wesen, sondern sich und den Mitmenschen). Und der Antrieb für diese Entmythifizierung ist der Nominalismus. Namen (als phonetische Gebilde oder Symbole) sind aber unbestreitbar willkürlich, die Proposition dahinter vielleicht nicht (oder zumindest nicht immer). Interessant ist in diesem Zusammenhang sein Kapitel über „Sider-Welten“, indem er zu zeigen versucht, dass konstruierte „Querbegriffe“ unsinnig sind.

Wider seinem Anspruch, gegen die Aufklärung zu sein, greift er doch ein altes Sujet

der Aufklärung auf, nämlich die Ideologiekritik (auch wenn er sie Kritik an Weltbildern nennt). Das ist eindeutig eine aufklärerische Tugend.

Obwohl mir das Buch an vielen Stellen zugesagt hat, da es Fragen aufwirft, die ich auch mir schon oft gestellt habe, hat es mich dann doch etwas befremdet, dass er die Theologie als Wissenschaft verteidigt. Er gesteht zwar ein, dass es kein höchstes Wesen und keinen Schöpfer geben kann, dennoch rechtfertigt er die Theologie als sinnstiftendes und tröstendes Unternehmen. Zugleich wirft er dem wissenschaftlichen Weltbild Fetischismus vor, ein Vorwurf, der eher Religionen trifft. Wenn ein wissenschaftliches Weltbild, das sicher nur eines unter vielen sein kann, feststehend wäre, wäre Wissenschaft starr und unwandelbar. Aber Wissenschaft verändert sich ständig in Auseinandersetzung mit ihren Gegenständen. Sie ist kein starres Lehrgebäude, wie z. B. die Homöopathie, und schon gar kein Weltbild. Aber zumindest räumt er ein: „Sowohl das wissenschaftliche als auch das religiöse Weltbild sind falsch, sofern es sich um Weltbilder handelt.“ Und: „Religion ist das Gegenteil einer Welterklärung.“

Es gäbe sicher noch viel zu diesem Buch (er äußert sich u.a. noch zu Sinn, Kunst und Kultur) zu sagen, aber ich möchte es hiermit belassen. Lesen Sie es selbst, es zahlt sich aus. Ungewöhnlich aber spannend sind auch seine Bezugnahmen auf Kinofilme und TV-Serien (obwohl ich letztere als TV-Verweigerer nicht kenne). Insgesamt eine anregende Lektüre! //

**Die nächste Ausgabe der ÖVH erscheint Ende März/Anfang April und wird sich dem Schwerpunkt Qualität im Unterricht widmen. Redaktionsschluss ist Anfang März 2014.**

## Für diese Ausgabe der Österreichischen Volkshochschule haben geschrieben:

**Hans Angerer**, HR Dr., geb. 1946.

AHS-Dir.i.R., Vorsitzender der Österreichischen Kulturvereinigung-Volkshochschule Krems, Pädagogischer Referent der Verbandes NÖ Volkshochschulen

**Wilhelm Richard Baier**, Dr., geb. 1962.

Pädagogischer Mitarbeiter der Österreichischen Urania Graz  
Kontakt: [baier@urania.at](mailto:baier@urania.at)

**Gerhard Bisovsky**, Dr., geb. 1956.

Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und öVH-Redakteur, Wien.  
Kontakt: [gerhard.bisovsky@vhs.or.at](mailto:gerhard.bisovsky@vhs.or.at)

**Lynne Chisholm**, Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>,

geb. 1952. Professorin für Erziehungswissenschaft der Generationen an der Universität Innsbruck und Gastprofessorin für politische Bildung am Institut für Bildungsforschung der Universität Oslo. 2013–16 als Expertin an das UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen in Hamburg entsendet. Veröffentlichungen und weitere Information s. Homepage: <http://homepage.uibk.ac.at/~c603207/>

**Rudolf Egger**, Univ.-Prof. Dr., geb. 1959.

Professur für lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Abteilung für Weiterbildung am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Karl-Franzens-Universität Graz.  
Kontakt: [rudolf.egger@uni-graz.at](mailto:rudolf.egger@uni-graz.at)

**Brigitte Eggenweber**, geb. 1961.

Mitarbeiterin im Verband Österreichischer Volkshochschulen. Redaktionssekretariat Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung.  
Kontakt: [brigitte.eggenweber@vhs.or.at](mailto:brigitte.eggenweber@vhs.or.at)

**Wilhelm Filla**, Univ.-Doz. Dr., Soziologe, geb. 1947. Generalsekretar des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und öVH-Redakteur von 1984–2012, Wien.  
Kontakt: [w.filla@gmx.at](mailto:w.filla@gmx.at)

**Klaus Heuer**, Dr., geb. 1953.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn.  
Kontakt: [klaus.heuer@die-bonn.de](mailto:klaus.heuer@die-bonn.de)

**Carola Iller**, Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>, geb. 1966.

Professur für Erwachsenenbildung (Lifelong Learning) an der Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie/ Abteilung für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.  
Kontakt: [carola.iller@jku.at](mailto:carola.iller@jku.at)

**Monika Kil**, Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>, geb. 1966.

Vizerektorin für Lehre und Wissenschaftliche Weiterbildung, Departementleitung. Donau-Universität Krems Universität für Weiterbildung, Department für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement.  
Kontakt: [monika.kil@donau-uni.ac.at](mailto:monika.kil@donau-uni.ac.at)

**Lorenz Lassnigg**, Dr. geb. 1952.

Forschung und Lehre am Institut für Höhere Studien (IHS) und verschiedenen Hochschulen/Universitäten (dzt. Linz, Klagenfurt, Krems, Tampere-Finnland). Senior Researcher und Leiter der Forschungsgruppe equi-employment-qualification-innovation ([www.equi.at](http://www.equi.at)) am IHS, Wien.  
Kontakt: [lassnigg@ibs.ac.at](mailto:lassnigg@ibs.ac.at)

**Werner Lenz**, em. Univ.-Prof. Dr., geb. 1944.

Karl Franzens Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft.  
Kontakt: [werner.lenz@uni-graz.at](mailto:werner.lenz@uni-graz.at)

**Arthur Schneeberger**, Dr. phil., geb. 1948.

Forschungstätigkeit am Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an der Universität Erlangen-Nürnberg und am ibw mit Schwerpunkt auf international vergleichender Bildungs- und Berufsforschung.  
Kontakt: [a.r.schneeberger@gmail.com](mailto:a.r.schneeberger@gmail.com)

**Peter Schlögl**, Dr., geb. 1967.

Geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung, Wien.  
Kontakt: [peter.schloegl@oeibf.at](mailto:peter.schloegl@oeibf.at)

**Annette Sprung**, ao. Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup>, geb. 1968. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Arbeitsbereich Weiterbildung.  
Kontakt: [annette.sprung@uni-graz.at](mailto:annette.sprung@uni-graz.at)

**Catherina Vana**, BA, geb. 1986.

Studium DaF/DaZ an der Universität Wien, 2012/13 Praktikum vöV.  
Kontakt: [cathi.vana@reflex.at](mailto:cathi.vana@reflex.at)

# Im Unterricht alles klickbereit!



Ihr Lehrwerk als komplettes Unterrichtspaket auf DVD-ROM



## Impressum

Die Österreichische Volkshochschule (ÖVH)  
Magazin für Erwachsenenbildung  
Dezember 2013, Heft 250/64. Jg. ISSN 0472-5662

**Redaktion:** Dr. Gerhard Bisovsky  
Telefon +43 1 216 4226, Fax +43 1 216 4226 30,  
E-Mail: voev@vhs.or.at, Internet: www.vhs.or.at  
**Redaktionsausschuss:** Mag. Ronald Zecha (Innsbruck),  
Dr.<sup>in</sup> Elisabeth Deinhofer (Eisenstadt), Mag. Hubert Hummer (Linz)  
**Redaktionssekretariat:** Brigitte Eggenweber, Christine Rafetseder  
**Für den Inhalt verantwortlich:** Dr. Gerhard Bisovsky  
Verband Österreichischer Volkshochschulen,  
Pulverturmstraße 14, A-1090 Wien

**Grafisches Konzept:** Qarante Brand Design  
**Layout:** schaefer-design.at  
**Hersteller:** Grasl FairPrint, A-2540 Bad Vöslau, www.grasl.eu  
Die Zeitschrift erscheint vierteljährlich, fallweise als Doppelnummer.  
**Bezugsgebühren:** Abonnement jährlich € 18,-,  
Mitgliederabonnement € 7,-, Einzelhefte € 5,50  
Zahlungen auf das Konto Nr. 0947-31007/00, Bank Austria, Am Hof 2  
Für unverlangte Rezensionen und Beiträge übernimmt die  
Redaktion keine Haftung. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben  
die Meinung der Autor/Innen wieder und müssen sich nicht mit jener  
der Redaktion decken.

Gefördert durch das Bundesministerium  
für Unterricht, Kunst und Kultur



**Beratung: Frau Ellen Zitzmann**  
klettberatung-austria@klett-sprachen.de

**Bestellung: MELO**  
Tel. 02236.635.35-250 Fax 02236.635.35-243  
klett@medien-logistik.at

# Veranstaltungstermin

**2. - 4. Juli 2014**

Bozen, Kolpinghaus

## **6. Zukunftsforum**

**Erwachsenenbildung 2014**

**„Volkshochschule. Ready for the next generation?“**

**Wer sind die Teilnehmenden und Lehrenden von Morgen?**

**Ansprüche. Erwartungen.**

**Hoffnungen.**

**Information und Anmeldung:**

Anmeldeschluss ist der 16. Mai 2014.

Das Anmeldeformular ist unter

[www.vhs.or.at/506](http://www.vhs.or.at/506)

verfügbar oder kann beim VÖV bestellt werden.

